



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad
(PTSC) en los Centros Educativos Públicos de
Educación Secundaria de la Región de Murcia.**

D^a Laura Paredes Galiana

2020



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Línea de investigación: Políticas, Prácticas y
Evaluación en Contextos Formativos y
Socioeducativos.

TESIS DOCTORAL

El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad
(PTSC) en los Centros Educativos Públicos de
Educación Secundaria de la Región de Murcia.

AUTORA:

Dña. Laura Paredes Galiana

DIRECTOR:

Dr. Don Juan Benito Martínez

CODIRECTOR:

Dr. Don Juan Manuel Escudero Muñoz

MURCIA, 20

Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso pero, al menos, se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, ya que es lo único que nos permite aprender: si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros. Por eso no debemos temernos, tener miedo nos vuelve enemigos. Nos ha de empujar la necesidad de realizar nuestros sueños, que constituye el porqué de la vida. No deberíamos estar gobernados por el miedo a cumplir nuestras pesadillas.

(Yehudi Menuhin, 1992)

AGRADECIMIENTOS

Echar la vista atrás solo me hace recordar por qué decidí empezar con esta investigación: allá por el 2015 tenía la cabeza llena de propósitos e inquietudes con esta investigación. Conforme fue avanzando el tiempo, recuerdo los miedos e inseguridades que se apoderaban de mí. Y hoy, cuatro años después con días de subidas y bajadas de ánimo, me veo frente al ordenador intentando recordar todas las personas que han sido partícipes, que han sido pies y manos, paciencia, oídos y ojos en el desarrollo de esta investigación. Han ido apareciendo en esta etapa, personas maravillosas que me han ayudado de una u otra forma a llegar hasta aquí...

En primer lugar mis directores de tesis y anteriores profesores en la Universidad de Murcia: Juan Manuel Escudero y Juan Benito.

Al Dr. Juan Manuel Escudero gracias por todo, por decidir acompañarme en esta aventura y aportarme siempre tu visión más crítica para construir conocimiento y aportar a la sociedad nuestras ideas. Ha sido fácil trabajar contigo, siempre estaré eternamente agradecida por todos estos años de paciencia y palabras de ánimo.

Al Dr. Juan Benito, mi querido amigo. Gracias por dejarme seguir disfrutando este tiempo de ti, de todo lo que sabes, de todo lo que aportas. Gracias por “regañarme”, por hacerme ver siempre las cosas desde otra perspectiva, gracias por tus correcciones que a todo el mundo le hacían gracia pero a mí me ponían nerviosa. Gracias por enseñarme lo que es la *templanza*; ahora irá para siempre en mi piel y tú en el corazón.

A todos los PTSC que han participado en esta investigación de una u otra forma, ¡me alegra tanto haberos conocido!... Me habéis transmitido la pasión y el amor por esta especialidad. En especial a ti, Enrique, gracias por abrirme las puertas de la Asociación y las de tu vida: has hecho que todo sea mucho más fácil. Sois buenos profesionales pero también sois maravillosas personas. Eternamente agradecida.

A la Dra. Manuela Avilés por tu paciencia. Gracias por ser mi amiga y ayudarme con tu perspectiva cualitativa y perfeccionista, por tus ánimos y tus

palabras de calma: eres una gran persona. Espero que esto solo sea el inicio de un gran camino juntas, eres increíble.

Al descubrimiento del 2019: el profesor Dr. Marcos Bote. Gracias por tu aportación a esta investigación y por tu “mirada” cuantitativa en el momento más crucial de esta investigación. Gracias de corazón.

Al margen de lo académico han sido muchas las personas que también me han ayudado durante todo este tiempo; de forma personal, emocional y afectiva. En primer lugar mi familia: mi padre, José, mi madre, Carmen y mi hermana, Marta.

A ti, papá ¿qué decirte? Siempre has sido la persona más importante de mi vida. Eres el pilar que sostiene todo lo que he sido, soy y seré el resto de mis días. Me has enseñado a ser valiente, insaciable, a luchar por mis sueños sin rendirme (y si lo he intentado ahí has aparecido) y a volar alto. Gracias por hacerme creer que soy capaz de todo porque eso me ha llevado hoy hasta aquí. Ojalá fueras eterno y pudiera tenerte a mi lado el resto de mis días. Gracias por dejarme ser y equivocarme, pero gracias también por seguir en segundo plano mis pasos para recogerme de las caídas. Te quiero con toda mi alma.

A ti, mamá. La mujer de las mil batallas: la que sin saberlo ni pretenderlo me ha hecho la mujer más fuerte e independiente del planeta. Gracias por castigarme cuando decidía no presentarme a los exámenes. Gracias por estar ahí cuando pensaba en abandonar. Gracias por hacer todo lo que has hecho estos años porque aunque te diera miedo que saliera mal, al final he llegado donde me propuse. Y todo, es gracias a ti. Te quiero mi *superwoman*.

A ti, mi pequeña sonrisa sonora. Gracias por reírte de mí y con las mismas ayudarme, por leerte una y otra vez esta tesis y ayudarme a corregir aún sin tener ni idea de cómo hacerlo. Gracias por invertir tu tiempo en mí y por animarme siempre a no abandonar. Has sido una pieza clave en este camino, y bueno, en mi vida en general. Te quiero, eres la persona más bonita y especial de mi vida. *Be able*, siempre.

Al resto de mi familia, los que siempre han seguido de cerca el camino. Los que han puesto atención en cada paso. Los de las palabras de ánimo y las llamadas de preocupación. Sabéis quiénes sois. Gracias.

A mis amigos y amigas. A los de siempre. Los que aparecían en casa para sacarme del agobio, los de los mensajes en días importantes, los que me llamaban loca por invertir cuatro años de mi vida en unas cuantas páginas, los que han comprendido que el tiempo dedicado a ellos y ellas fuera menor, y los que solo me han dado palabras de ánimo durante este tiempo. Gracias amigos, gracias amigas.

A las amigas que me dio la universidad y que llegaron para quedarse. Decidimos al mismo tiempo más o menos empezar en esta aventura y aunque cada una era en una dirección diferente, ha sido fácil reunirnos para darnos ánimos. Inma, María y Mayte siempre en mi corazón, os quiero mucho.

A mis compañeras de Cruz Roja Juventud que han sido capaces de comprender la etapa en la que estaba. Gracias por todo.

Por último, y no menos importante, a él. Mi persona favorita de entre todos los millones que hay en el mundo. Sergio. Gracias por animarme a empezar y sobre todo, por no perder la paciencia en la recta final. Decidimos empezar una vida juntos, crear un hogar, apostar todo a una en el momento más crucial de esta investigación y lejos de lo que yo podría imaginar...ahí has estado. A mi lado en el sofá, aguantando mis malos días y mi mal humor. Gracias por tu estabilidad, por tu aporte de energía y por hacerme las cosas más fáciles: sabías que esto iba a quitarnos mucho tiempo, pero sin embargo sólo me animabas a seguir. A no cansarme. A terminar. Gracias por ser siempre conmigo y por dejarme ser contigo. Te quiero con locura.

ÍNDICE

Introducción.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Introducción.....	15
1.1. Los ámbitos y temas de intervención del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad en la Región de Murcia.....	17
1.1.1. El absentismo, abandono y fracaso escolar.....	19
1.1.2. Los problemas de convivencia.....	30
1.1.3. La [des]igualdad de género.....	33
1.1.4. El alumnado con necesidades educativas especiales.....	37
1.1.5. El alumnado perteneciente a la condición de inmigrante y/o a minorías étnicas	42
1.1.6. El contexto socio-familiar y sus relaciones con los Centros Educativos de Secundaria	47
1.1.7. La exclusión socioeducativa.....	51
1.2. El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad adscrito al Departamento de Orientación de los Centros Educativos de Secundaria.....	54
1.3. El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en la Región de Murcia: análisis de la especialidad de servicios a la comunidad.....	67
1.3.1. La especialidad de servicios a la comunidad.....	68
1.3.2. Antecedentes históricos de la especialidad en nuestro contexto.....	72
1.3.3. Normativa y funciones.....	74
1.3.4. Ámbitos de actuación.....	77
1.3.5. Sistema de acceso a la especialidad.....	79
1.3.6. Perfil profesional del PTSC.....	80
1.3.7. Aspectos clave en el perfil profesional: condiciones del puesto de trabajo, formación y metodología.....	82

CAPÍTULO II. MARCO EMPÍRICO

Introducción.....	93
2.1. Delimitación del objeto de estudio.....	95
2.2. Objetivos de la investigación.....	96
2.3. Diseño metodológico.....	97
2.4. Población y muestra.....	101
2.5. Los instrumentos diseñados para la recogida de información.....	102
2.5.1. Instrumento cualitativo.....	103
2.5.2. Instrumento cuantitativo.....	107
2.6. El proceso de investigación.....	109
2.7. Tratamiento estadístico de los datos.....	112

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Presentación, análisis y discusión de los resultados.....	119
---	-----

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación.....	281
---	-----

CAPÍTULO V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas.....	297
---------------------------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2015.....	109
Tabla 2. Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2016.	110
Tabla 3. Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2017.	111
Tabla 4. Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2018.	111
Tabla 5. Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2019.	112
Tabla 6. Grupo de códigos correspondientes al bloque I de la entrevistas semiestructurada.....	113
Tabla 7. Grupo de códigos correspondientes al bloque II de la entrevistas semiestructurada.....	113
Tabla 8. Grupo de códigos correspondientes al bloque III de la entrevistas semiestructurada.....	114
Tabla 9. Grupo de códigos correspondientes al bloque IV de la entrevistas semiestructurada.....	115
Tabla 10. Grupo de códigos correspondientes al bloque V de la entrevistas semiestructurada.	115
Tabla 11. Temario de la oposición a Servicios de la Comunidad del año 1996.....	123
Tabla 12. Temario de las oposiciones a la especialidad de Servicios a la Comunidad en la parte práctica del año 1996.....	130
Tabla 13. Temario de oposiciones para la especialidad de Servicios a la Comunidad en el año 2018.....	132
Tabla 14. Desglose del temario del año 1996.....	155
Tabla 15. Grado en que existen diferencias entre la teoría y la práctica.....	157

Tabla 16. Tareas que desarrolla el PTSC en la práctica laboral diaria.....	171
Tabla 17. Temáticas abordadas por los PTSC según la técnica <i>focus group</i>	194
Tabla 18. Implementación de programas de prevención en materia de absentismo, abandono y fracaso escolar.....	203
Tabla 19. Implementación de programas de prevención con familias.....	203
Tabla 20. Implementación de programas de prevención con alumnado proveniente de minorías étnicas.....	203
Tabla 21. Implementación de programas de prevención en materia de trastornos de conducta.....	204
Tabla 22. Implementación de programas de prevención en materia de igualdad de género.....	204
Tabla 23. Implementación de programas de prevención con alumnado con discapacidad.....	204
Tabla 24. Desarrollo de programas de mejora de la convivencia.....	207
Tabla 25. Desarrollo de programas con las familias.....	207
Tabla 26. Desarrollo de programas con absentismo, abandono y fracaso escolar.....	208
Tabla 27. Desarrollo de programas con alumnado proveniente de minorías étnicas.....	208
Tabla 28. Desarrollo de programas de promoción de la igualdad de género.....	208
Tabla 29. Papel del PTSC en el desarrollo, implementación y evaluación de programas.....	216
Tabla 30. Coordinación PTSC- SS.SS de la zona.....	216

Tabla 31. Suficiencia de programas desarrollados por el PTSC.....	217
Tabla 32. Derivación por parte de los tutores.....	224
Tabla 33. Derivación del equipo directivo.....	224
Tabla 34. Derivación por parte del DO.....	224
Tabla 35. Derivación por parte de la familia.....	225
Tabla 36. Derivación por parte de los SS.SS.....	225
Tabla 37. Existencia de protocolos a seguir.....	229
Tabla 38. Relación entre la teoría y la práctica desempeñada.....	259

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Red semántica de las diferencias entre la teoría y la práctica.....	159
Figura 2. Tiempo de ejercicio en la especialidad.....	175
Figura 3. Red semántica sobre el tiempo de ejercicio en la especialidad.....	176
Figura 4. Tiempo que los encuestados trabajan en el centro educativo actual.....	177
Figura 5. Condiciones laborales actuales de los encuestados.....	178
Figura 6. Red semántica de las condiciones laborales de los entrevistados.....	178
Figura 7. Situación laboral de los encuestados.	180
Figura 8. Disposición adecuada de recursos y apoyos por parte del PTSC.....	181
Figura 9. Red semántica de la disposición de recursos de los entrevistados.....	183
Figura 10. Reuniones con las familias.....	185
Figura 11. Coordinación con los SS.SS de la zona.....	185
Figura 12. Colaboración con los tutores.....	186
Figura 13. Desarrollo de programas de absentismo.....	186
Figura 14. Desarrollo de actuaciones para la mejora de la convivencia.....	187
Figura 15. Orientación al alumnado.....	187
Figura 16. Colaboración en los procesos de acogida.....	188

Figura 17. Gestión de documentos del DO.....	188
Figura 18. Elaboración de programas de absentismo.....	189
Figura 19. Desarrollo del plan de atención a la diversidad.....	189
Figura 20. Desarrollo de planes de orientación.....	190
Figura 21. Elaboración del plan de atención a la diversidad.....	190
Figura 22. Red semántica de las tareas desempeñadas por los entrevistados.....	193
Figura 23. Red semántica del perfil del alumnado con el que trabajan los entrevistados.....	201
Figura 24. Red semántica de los programas de prevención que desarrollan los entrevistados.....	206
Figura 25. Red semántica de los programas que desarrollan los entrevistados.....	214
Figura 26. Red semántica de los aspectos de los programas desarrollados.....	222
Figura27. Red semántica de la derivación del alumnado.....	227
Figura 28. Red semántica de la existencia de patrones de actuación.....	231
Figura29. Trabajo en red de los encuestados.....	237
Figura 30. Red semántica del trabajo en red realizado por los entrevistados.....	240
Figura 31. Relación familia-PTSC.....	241
Figura 32. Relación equipo directivo- PTSC.....	241
Figura 33. Relación departamento de orientación-PTSC.....	242

Figura 34. Relación comunidad educativa-PTSC.....	242
Figura 35. Relación con otros PTSC de la Región de Murcia.....	243
Figura 36. Relación con otros PTSC de España.....	243
Figura 37. Red semántica sobre las relaciones que tiene el PTSC.....	248
Figura 38. Clúster sexo, edad, tiempo PTSC y condiciones laborales.....	250
Figura 39. Clúster programas de prevención.....	251
Figura 40. Clúster tareas del PTSC.....	253
Figura 41. Titulaciones universitarias iniciales de los encuestados.....	257
Figura 42. Titulaciones universitarias iniciales de los entrevistados.....	258
Figura 43. Red semántica de la relación existente entre la teoría y la práctica.....	261
Figura 44. Conocimiento de la especialidad en la universidad.....	263
Figura 45. Red semántica sobre el trato del PTSC en la universidad.....	265
Figura 46. Formación continuada de los encuestados.....	266
Figura 47. Red semántica de la formación continuada de los entrevistados.....	269
Figura 48. Red semántica de las debilidades existentes en la formación.....	273
Figura 49. Red semántica de la decisión de ser PTSC.....	277

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ACNEE. Alumnado con necesidades educativas especiales.

AMPA. Asociación de madres y padres de alumnos.

AVE. Apoyo inmediato y coordinado a víctimas escolares.

CC.AA. Comunidades Autónomas.

DO. Departamento de orientación.

EOEP. Equipo de orientación educativa y psicopedagógica.

ESO. Educación secundaria obligatoria.

FP. Formación profesional.

FPI. Formación profesional inicial.

IES. Instituto de educación secundaria.

INCE. Instituto nacional de calidad de la educación.

INE. Instituto nacional de estadística.

LOCE. Ley orgánica de calidad educativa.

LOGSE. Ley orgánica general del sistema educativo.

MECD. Ministerio de educación, cultura y deporte.

NEE. Necesidades educativas especiales.

OCDE. Organización para la cooperación y el desarrollo económico.

PAT. Plan de atención tutorial.

PGA. Programación general anual.

PISA. Programme for international student.

POAP. Plan de orientación académica y profesional.

PRAE. Programa regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar.

PTSC. Profesorado técnico de servicios a la comunidad.

RAE. Real academia española.

TDAH. Trastorno del déficit de atención e hiperactividad.

TIC. Tecnologías de la información y comunicación.

UE. Unión Europea.

UNESCO. United Nations educational, scientific and cultural organization.

UNICEF. United nations international children's emergency fund.

RESUMEN

La tesis doctoral tiene como objetivo general profundizar en el conocimiento de la especialidad Servicios a la comunidad donde tiene cabida el Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en la Región de Murcia, y más concretamente en relación con sus tareas, funciones y sus contextos sociolaboral y socioeducativo.

Este profesional ejerce su función en torno a dos lados: por un lado, la docencia en ciclos formativos de grado medio y/o grado superior y, por otro lado, la función orientadora en los Equipos de Orientación Específica y Psicopedagógica (EOEPS) y en los Departamentos de Orientación (DO).

Para la consecución de los objetivos específicos establecidos, se optó por una metodología mixta: en primera instancia, se hizo una revisión bibliográfica y legislativa de la especialidad. Posteriormente, se diseñó tanto una entrevista semiestructurada en profundidad, constituida por cinco bloques temáticos y un total de 56 preguntas, como un cuestionario formado por los mismos cinco bloques temáticos y con un total de 60 preguntas. Por último, se realizó un grupo de discusión o *focus group* para ampliar, contrastar y reforzar los resultados con las personas participantes en la investigación. La población de esta investigación en la Región de Murcia es de 92 PTSC y la muestra total fue de: 11 personas entrevistadas, 70 personas encuestadas y 3 participantes en el *focus group*.

Tras el correspondiente volcado de datos a los programas estadísticos SPSS y Atlas Ti, se procedió al análisis e interpretación de resultados, a destacar los siguientes: la titulación universitaria más predominante es Pedagogía; el temario de las oposiciones no tiene vinculación directa con el desempeño de la práctica laboral del PTSC, más bien está vinculado al ámbito docente; las tareas que más desarrollan los PTSC participantes en esta investigación se centran en el absentismo, la mejora de la convivencia, los procesos de acogida, la mediación familiar, el seguimiento del alumnado de forma periódica, la coordinación comunitaria, con el equipo directivo y con el claustro de profesores, la orientación académica y laboral y la gestión

documental. También, desarrollan programas en materia de convivencia y la aplicación del PRAE (Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar), destacando la falta de recursos materiales, temporales y humanos para poder desarrollar más programas y de forma más prolongada. Por último, entre las metodologías utilizadas por la muestra en el desarrollo de su práctica laboral diaria, se ha visto que hay tantas como PTSC en la Región de Murcia debido, en gran medida, a que no existen patrones o protocolos que guíen y estructuren la metodología a utilizar según la situación socioeducativa con la que trabajen.

Como conclusiones, cabe destacar las siguientes: el concurso oposición a la especialidad es abierto, sin ser necesaria una titulación universitaria específica; utilizan metodologías de trabajo diversas según la formación del PTSC, su bagaje, su experiencia, sus conocimientos acerca de esa situación con la que trabajan, entre otras, debido a la inexistencia de patrones o protocolos que guíen sus acciones, y, por último, hay falta de relaciones explícitas y coherentes entre la formación universitaria que da acceso al puesto de trabajo y las tareas desarrolladas.

Esta tesis doctoral supone dar a conocer la especialidad de Servicios a la comunidad y más concretamente en el PTSC en el ámbito de la Región de Murcia. Supone dar a conocer con quién trabaja este profesional y cómo trabaja, así como cuál debiera ser la formación inicial permanente para el favorecimiento de la profesionalización de nuestro objeto de estudio.

PALABRAS CLAVE

Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad, Departamentos de Orientación, complementariedad metodológica, entrevista semiestructurada, cuestionario, *focus group*, absentismo, convivencia, acogida, mediación familiar, orientación académica, metodologías, profesionalización.

PRESENTACIÓN.

“Todo el mundo es un genio, pero si
juzgas a un pez por su habilidad
de trepar un árbol,
pasará el resto de su vida
creyendo que es un idiota”
(Albert Einstein).

Los profesionales¹ de la educación en ocasiones no tienen los medios suficientes para adaptarse a la evolución socioeducativa y sociofamiliar del alumnado presente en sus aulas y se hace necesaria una adaptación proactiva de la realidad. De acuerdo con Parcerisa (2008), los centros educativos acogen a un alumnado con determinadas problemáticas y se requiere para su solución un papel activo por parte de toda la comunidad educativa, desde el profesorado, los profesionales educativos, equipos directivos hasta las familias y otros agentes sociales. En los tiempos que corren donde la sociedad avanza rápidamente, donde hay flujos migratorios constantemente y las nuevas tecnologías forman parte de la vida de la adolescencia, hay que entender los cambios a los que la sociedad está siendo sometida, y, de acuerdo con Sánchez y Facal (2018):

Si el mundo está en constante cambio, también lo estará la educación, la familia y la adolescencia, entendida como una etapa del ciclo vital culturalmente construida. Por lo tanto, desde los Departamentos de Orientación de los centros de educación secundaria es importante conocer las características que definen actualmente la sociedad y cómo afectan a los colectivos con que estos trabajan, es decir, familias y adolescentes, para así poder favorecer su desarrollo (p.64).

Los profesionales que aquí nos ocupan, los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, han visto delegadas sobre ellos situaciones favorables y desfavorables de las nuevas formas de concebir la vida y adaptarse a ella, dando lugar al surgimiento de determinadas situaciones problemáticas socioeducativas dentro de los centros, como pueden ser el

¹A lo largo del texto se hace uso del masculino (niños, profesionales, profesores) y en las ocasiones que sea posible del genérico (alumnado, profesorado, familias) para englobar a ambos sexos sin discriminación.

Se utilizan siglas como PTSC (Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad), DO (Departamento de Orientación) y EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica) entre otras.

Se ha tomado la libertad de escribir determinados conceptos con mayúscula debido a que son el foco de nuestra investigación.

absentismo, el acoso y otras formas de exclusión socioeducativa. Al amparo de estas y otras situaciones y como apoyo al profesorado y demás miembros de la comunidad educativa, con un enfoque de colaboración, surge en la década de los 90 el Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (a partir de ahora PTSC), objeto de esta investigación.

Sus funciones están vinculadas con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (a partir de ahora EOEP) y/o con el Departamento de Orientación (a partir de ahora DO); la diferencia que los define es la etapa educativa en la que se ejerce su trabajo, de modo que, en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria, actuaría en el EOEP y en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, en el DO. Ello significa que en el DO el PTSC está ubicado dentro de centros educativos de secundaria, mientras que en el EOEP el PTSC está fuera de los centros de educación infantil y primaria, constituyendo las zonas de ubicación de estos centros sus ámbitos de ejercicio profesional.

Es a partir de la LOGSE cuando se empiezan a desarrollar programas de atención a la diversidad (entendiendo ésta en su acepción más amplia, no solo alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales sino todo aquel alumno o alumna que, en una determinada situación, necesite acciones transversales por parte de algún profesional de la educación por el hecho de estar en riesgo de exclusión), teniendo como función principal garantizar la educación integral del alumnado, facilitando los procesos de madurez personal, social, académica y profesional (Moreno, Díez, Pazos y Recio, 2012). De acuerdo con Fernández y Fernández (2011) es en el marco de los programas de atención a la diversidad donde surgen o se crean nuevas figuras profesionales que hasta entonces no participaban de la escena educativa, como es el caso del PTSC.

El sistema de selección y acceso a esta especialidad de servicios a la comunidad, depende de la Consejería de Educación transferidas las competencias educativas a las Comunidades Autónomas, y se hace mediante un concurso-oposición. Una vez que se ha aprobado la oposición, las personas

seleccionadas entran a formar parte del cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional en la especialidad de servicios a la comunidad.

Estos profesionales tienen funciones compartidas con los demás miembros del DO del que forman parte pero, a diferencia de los otros profesionales del DO, el PTSC puede desarrollar su función en torno a una doble vertiente: la docencia en Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio y/o de Grado Superior y, la función “orientadora” (entendiendo que el profesional trabaja dentro del EOEP y DO, no que ejerza función de orientador): esta última es la vertiente por la que nos hemos decantado en esta investigación, debido a las peculiaridades que el PTSC tiene en la Región de Murcia (lugar donde se ha llevado a cabo la investigación).

Al remontarnos a los inicios de estos profesionales hay que hablar de los trabajadores sociales cuya función era abordar temas relacionados con el absentismo escolar en aquellos centros educativos en los que se presentara esta situación. Con el paso del tiempo, los trabajadores sociales ocuparon otro lugar en los centros y esta figura profesional pasó a llamarse PTSC, asignándole así otras tareas además de abordar el absentismo. El PTSC nace con la finalidad de intervenir eficazmente en las situaciones socioeducativas de riesgo (prevención del absentismo, mejora de la convivencia, seguimiento del alumnado, reuniones periódicas con familias, ayudas económicas, becas...), para evitar la posible exclusión y, preventivamente, establecer puentes de relación entre los centros educativos, las familias y el entorno social del alumnado, así como favorecer su implicación y aprovechamiento de la Educación Secundaria Obligatoria (Fernández y Fernández, 2011). La especialidad se empezó a abrir camino dentro del sistema educativo cuyos ámbitos de actuación abarcan desde la Educación Infantil, Primaria y Secundaria hasta la Formación Profesional, con diferentes matices según la etapa en la que se encuentre (Córdoba, 2010).

De acuerdo con González (2015), el PTSC es un profesional que sirve de apoyo, orientación y trabajo con el profesorado; un agente socioeducativo (entendiéndose “socio” porque trabaja en relación con los servicios externos de la zona y “educativo” porque trabaja en los centros educativos y en

determinados centros donde está implantada la Formación Profesional ejerce como docente) encargado de desarrollar su función orientadora y trabajar con los recursos externos de la zona, así como con las familias del alumnado que presente problemáticas o estén en riesgo de exclusión social y/o educativa.

Estudios como el de Córdoba (2010) abordan la figura del PTSC apoyándose en la Resolución 3 de septiembre de 2003, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que establece las funciones y tareas de estos profesionales en los Centros Educativos de Secundaria. A nivel estatal, en comunidades autónomas (en adelante CC.AA.) como Castilla La Mancha; existen también otros estudios (Sánchez, 2008 y Sala, 2013) en los que se centran, para delimitar las funciones de estos profesionales, en la Resolución de 12 de julio de 2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Centros Públicos de Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha; en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación; en la Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, y en la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. En la Comunidad de Madrid, también hay estudios como el de Fernández y Fernández (2011) que abordan las propias vivencias y experiencias como PTSC de un centro educativo de secundaria de dicha comunidad.

Las razones que nos llevaron a plantearnos la necesidad de iniciar la investigación que nos ocupa fueron múltiples. En primer lugar, nos preguntábamos si era posible dar respuesta a todas y cada una de las situaciones, dificultades y problemáticas que en los centros educativos de secundaria acontecían para asegurar al alumnado una educación de calidad y en la que todos tuvieran cabida sin ser excluidos por sus dificultades o situaciones personales, sociales, familiares y/o psicológicas. Esta investigación era importante llevarla a cabo debido a que el alumnado acude cada día a los

Introducción

centros educativos de secundaria en busca de una educación de calidad, y muchos se encuentran con currículos inflexibles, rígidos y cerrados a las características de alumnos que “no se adaptan” al modelo educativo que está preestablecido, lo que desemboca en un posible desenganche de las clases, apatía por la educación, sentimiento de no pertenencia..., sumando a esto anterior, además, situaciones (puntuales o prolongadas a lo largo del tiempo) que la adolescencia vive en casa, en el grupo de iguales...que le hace no poder desarrollarse integralmente o le impide las relaciones con otras personas.

Esta investigación se ha desarrollado en la Región de Murcia porque presenta unas características que hace que sea necesario un profesional como es el PTSC en sus centros educativos de secundaria para dotar de apoyo, ayuda y asesoramiento socioeducativo al profesorado, al alumnado, a las familias y otros miembros de la comunidad educativa, con la finalidad de lograr una educación de calidad y adaptada a todas las personas que tienen en el centro cada día.

Entre las características a las que se hacían mención anteriormente, UNICEF (2017) destaca que un 34,8% de la población de la Región de Murcia se encontraba en una situación de riesgo de exclusión o pobreza. Así, el estudio pone de manifiesto que en el curso académico 2017/2018 había un total de 93 “Aulas Abiertas” puestas a disposición de casi 600 niños en toda la Región, un 30% en centros de educación secundaria, con casi tantos alumnos como los que están escolarizados en centros de educación especial. El informe del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016) pone de manifiesto que la Región de Murcia es la quinta comunidad autónoma en cuanto a población inmigrante se refiere, con un 12%; acoge a población con diferentes capacidades y talentos entre los que estaría el alumnado con discapacidad escolarizado en centros educativos ordinarios y el alumnado con altas capacidades. También es la segunda comunidad autónoma con un índice del 26,4%, en abandono escolar temprano de la formación (en adelante AET). Todas estas situaciones serán explicadas con detalle en los capítulos siguientes.

Las funciones del PTSC con las situaciones socioeducativas que hemos citado anteriormente dependen de la comunidad autónoma donde se ubican, y nos hemos encontrado con que en la Región de Murcia, el PTSC es uno de los pioneros en España en coordinarse con asociaciones de madres y padres de los alumnos (a partir de ahora AMPA), así como que también tiene unos ámbitos de intervención que en otras CC.AA. no llevan a cabo, como son el desarrollo de procesos y actividades para favorecer la igualdad de género y la intervención específica en problemas conductuales y de convivencia.

Entre las dificultades y limitaciones encontradas en esta investigación, es de destacar la existencia de diferentes perfiles profesionales de las personas que acceden a este cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, pues en los requisitos de acceso a la oposición no se exige una titulación universitaria específica, es decir, cualquier persona con una titulación universitaria (anterior al 2009) puede acceder a este cuerpo y, si la titulación es posterior, se necesita para ello el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) o Máster Universitario en Formación del Profesorado. En ese sentido, uno de los objetivos de la Tesis es conocer cuál es la titulación universitaria de cada uno de los PTSC de la Región de Murcia en los centros educativos de secundaria y cuál es la relación que esta tiene con la práctica profesional que desempeña en la realidad. Asimismo, se pretende estudiar cuáles son las funciones y tareas que desempeñan en la práctica laboral (entendiendo esta durante el desarrollo de la investigación como aquel trabajo diario realizado por el PTSC dentro del DO) y la relación o no que estas funciones llevadas a cabo en la práctica laboral tienen con las establecidas legislativamente. Se ha analizado también la metodología que utilizan estos profesionales para abordar las diferentes problemáticas con las que trabajan procurando la elaboración de una categorización de los diferentes perfiles de PTSC de nuestra investigación en la Región de Murcia.

En lo que se refiere al marco teórico de esta investigación, es preciso indicar que existe otra limitación, como es la escasez de bibliografía con respecto a lo que la figura profesional del PTSC se refiere ya que, aunque existe normativa y legislación que establece sus funciones y cometidos *grosso modo*, hay carencias y vacíos de fuentes bibliográficas e investigaciones

Introducción

centradas en delimitar la figura; tampoco existe bibliografía que explique su forma de actuar con los alumnos destinatarios del trabajo y la metodología que utilizan. Es aquí donde se encuentra la innovación de esta investigación, centrada, en esencia, en el establecimiento de los diferentes perfiles profesionales del PTSC en la Región de Murcia, así como el conocimiento del enfoque y las metodologías de trabajo que utilizan para encarar y resolver todas y cada una de las situaciones encontradas en los centros educativos de secundaria.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.

“La misma institución que ha sido
pensada y dispuesta para ayudarles a
lograr los aprendizajes considerados indispensables,
es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos,
su exclusión”

(Escudero, González y Martínez, 2009).

En este apartado, en primer lugar, nos adentraremos en el contexto educativo de la Región de Murcia para conocer datos que nos muestren la situación de la educación en dicha región. Conoceremos cuáles son algunas de las situaciones que existen en la escuela (contexto laboral del PTSC) para, más tarde, adentrarnos en las respuestas que dan los centros a estas problemáticas, así como el departamento que, por excelencia, se encarga de trabajar con ellas.

No tendría sentido hablar de esas situaciones que existen en los centros educativos de secundaria sin hacer alusión al departamento de orientación. Este es el punto dos del recorrido teórico que aquí se plasma, poniendo el foco en la persona, en las circunstancias y en todo lo que le rodea para trabajar con esos alumnos o alumnas que así lo requieren. Hablaremos del departamento de orientación y de la relación que tiene con nuestro objeto de la investigación.

En el punto tres de este recorrido teórico, se dará a conocer todo lo relacionado con nuestro objeto de estudio, el PTSC, comenzando por la especialidad de servicios a la comunidad, considerando las características que la definen y haciendo un recorrido por la especialidad en el marco de la Unión Europea. También se abordará los antecedentes de esta figura profesional y las variaciones que han ido ocurriendo en el tiempo y a qué han sido debidas. Seguidamente nos centraremos en la legislación que lo regula en la Región de Murcia, para después conocer las funciones y los ámbitos que se le asignan. Se analizará también el contexto laboral en el que se desenvuelve en su día a día, el sistema de acceso al puesto de trabajo y para finalizar, los rasgos que como profesional tiene el PTSC.

Introducción

La educación es un derecho básico que todos los ciudadanos deben disfrutar y participar satisfactoriamente; se reconoce en el Artículo 27 de la Constitución Española, el cual hace alusión a que todos los españoles tienen derecho a la educación y son los poderes públicos los que deben promover tanto las condiciones como la eliminación de obstáculos para que este derecho sea igualitario para todos los ciudadanos.

De acuerdo con lo escrito por Menacho (2013), no es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando:

Se quiso hacer efectivo el derecho de todas las personas a la educación; en España la generalización de la educación básica ha sido tardía ya que, aunque la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857, se hizo real a mediados de la década de los ochenta del siglo XX (p.3).

Es difícil, de acuerdo con Lozano (2011), comenzar cualquier reflexión relacionada con el ámbito educativo sin abordar los efectos que ello tiene para cualquier sociedad; es indudable que la educación contribuye al espíritu crítico y el respeto a la pluralidad haciendo que un país sea rico (culturalmente hablando) en tanto en cuanto haya respeto por lo diverso, por lo diferente y se sepa aprovechar esto.

Con el paso de los años, la educación en el ámbito español ha ido sufriendo variaciones, tanto porque las leyes educativas han ido cambiando por los diferentes gobiernos de los partidos políticos de nuestro país como porque la sociedad ha ido evolucionando y la escuela se ha visto obligada a adaptarse, en la medida de lo posible, a estas modificaciones sustanciales. Cada nuevo partido llegado al gobierno ha llevado consigo alguna reforma del sistema educativo, lo que ha provocado que haya habido reformas tras reformas, generalmente sin atender a los tiempos y el ritmo que el desarrollo de los cambios significativos en educación requieren (Lozano, 2011). En este sentido, Martín (1999, p. 89) destacaba en su momento:

Al igual que la comunidad en general ansía mayores dosis de libertad ante el inmovilismo político del régimen, es obvio que los sectores educativos precisaban una estructura más moderna y flexible para dar cabida a las innovaciones pedagógicas ya asumidas, fruto de una sociedad en transformación.

De acuerdo con Escudero y Martínez (2016, p.158) “se han logrado avances notables en el acceso a la educación, así como en materia de ampliación de la escolaridad obligatoria en más países y a más ciudadanos; lamentablemente, no en todos ni a todos”.

A pesar de las finalidades y promesas depositadas en la educación obligatoria, no todo el alumnado ha logrado la calidad de la misma ni los aprendizajes deseables, ya que una buena parte del alumnado ha quedado en riesgo de exclusión socioeducativa. Escudero y González (2013) hacían alusión a que, en la educación común y obligatoria, existe un porcentaje de alumnado que, por un buen número de razones, debe ser objeto de atención y apoyos efectivos, precisamente comprendiendo bien las situaciones de riesgo y vulnerabilidad en materia de exclusión socioeducativa en que se encuentran y las respuestas adecuadas que han de darse a las mismas. En ocasiones, en las aulas, los docentes y otros miembros de la comunidad educativa, se encuentran con que el alumnado presenta determinadas características o vive determinadas situaciones que le hacen estar, de forma puntual o prolongada en el tiempo, en situación de riesgo de exclusión socioeducativa. Ciertamente es que estos son fenómenos que forman parte de la vida de las personas y que en ocasiones, en palabras de Lee (2008), se han de tomar decisiones a través de las cuales se van haciendo sujetos en el mundo y en las relaciones con los demás. Es entonces el momento de entender que el riesgo de exclusión socioeducativa es una realidad en la vida de las personas pero que se puede actuar desde los centros educativos de secundaria para la disminución de este o para que sea lo menos perjudicial posible en la vida de los y las adolescentes.

En los centros educativos de secundaria se encuentran, entre otros, alumnos y alumnas vulnerables, con dificultades personales, sociales, educativas y/o familiares que se muestran con muchas y diversas caras. Claro está que los problemas no surgen de repente y, por ello, la educación debe tomar en consideración singular a todos y cada uno de los estudiantes y sus necesidades personales y escolares, algunas veces, como escribe González (2010), hechas de lagunas en el aprendizaje que nunca llegaron a resolverse, fruto de progresivos desenganches, desafecciones, no sentirse partícipe del centro, entre otras.

1.1. Los ámbitos y temas de intervención del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad en la Región de Murcia.

Como se viene diciendo anteriormente en los centros de educación secundaria existen alumnos y alumnas que tienen diferentes situaciones, características y realidades; el hecho de que algunos de ellos, en determinados momentos de sus trayectorias escolares, tengan dificultades de aprendizaje (entendiendo estas como aquellas situaciones en donde el alumnado no se siente parte del centro, se desengancha de clases, suspende asignaturas, falta de forma reiterada...), no debería ser del todo negativo e irremediable ni repercutir en el resto de su etapa formativa. El profesorado y el resto de la comunidad educativa deberían comprender adecuadamente el riesgo de exclusión educativa y, en lo posible, afrontarlo para que no llegue a consumarse en resultados indeseables (Escudero, González y Rodríguez, 2013). Cuando un sistema educativo no es capaz de hacerse cargo y afrontar las circunstancias y situaciones de vulnerabilidad que afectan al alumnado en las etapas críticas de su desarrollo y aprendizaje, algo no va bien en la educación ni, tampoco, en la sociedad como un todo.

Cuando se habla de alumnos y alumnas en situación de riesgo o vulnerabilidad de exclusión socioeducativa, cabe referirse a dos autores en especial. Respecto a Szirow (2001) el alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa es aquella persona que está afectada por una alta probabilidad de fracasar en las escuelas y que, de no remediarse convenientemente, puede abocar a quedar privada de los conocimientos, habilidades y actitudes que hagan posible su integración satisfactoria en las diversas esferas de la vida familiar, social y laboral. Este alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa es, en definitiva, con quien se enmarca el contexto de trabajo del objeto de nuestra investigación del que hablaremos a posteriori: el PTSC.

A fin de cuentas, en el riesgo no solo entran en juego valores cognitivos sino también emocionales y sociales, agentes personales (estudiantes, familias, entornos comunitarios) y agentes educativos, sociales (instituciones, profesionales de la educación, administradores, poderes públicos), familiares, educativos, de manera que es difícil de conocer y afrontar dada la complejidad

que lo define. De ahí que, entonces, no ha de responsabilizarse de ello exclusivamente al alumnado ni a los centros y docentes, porque las dificultades escolares son históricas y no ocurren al margen de los contextos socioculturales y políticos que influyen en la socialización y el desarrollo de los y las más jóvenes. Coincidimos con Baker (2002) en que es necesario cuestionar la individualización del riesgo socioeducativo: si además de excluir con ello a los alumnos y alumnas de los bienes básicos se les hace culpables por completo de las dificultades y problemas escolares, se está responsabilizando a las víctimas, lo que es un exponente de un tipo de sociedad insolidaria e injusta. El riesgo socioeducativo es en realidad un fenómeno social y culturalmente construido, interviniendo en ello varios aspectos y dinámicas como:

- Normas y valores que estructuran el currículo, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.
- Orientaciones, contenidos y modelos de la formación de los docentes.
- Las reformas escolares reiteradas y cambiantes que no se adaptan a los tiempos.
- La ausencia de cultura evaluativa dentro de la escuela.
- Peso e influencia que ciertos grupos y poderes políticos pueden ejercer sobre la educación dejando de lado a los más desfavorecidos.
- Persistencia de modelos de gestión y gobierno poco inteligentes ni tampoco morales y éticos (Escudero, 2013).

Un estudio llevado a cabo por UNICEF (2017) pone de manifiesto que en el curso académico 2016/2017 había un total de 93 “Aulas Abiertas”, puestas a disposición de casi 600 niños en toda la Región de Murcia, un 30% en centros de ESO, con casi tantos alumnos como los que están escolarizados en centros de educación especial. Cabe recordar que el sistema educativo en la Región plantea, además de la posibilidad del sistema de las “Aulas Abiertas” para alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante ACNEE) graves y permanentes, la escolarización de alumnado con mayores niveles de dificultad en aulas ordinarias, como también el alumnado con dificultades de aprendizaje (trastornos del lenguaje, TDH, etc.), propiciando por tanto distintas vías de atención a la diversidad e integración según los niveles de dificultad del

alumnado. El informe del MECD (2017) pone de manifiesto que la Región de Murcia es la quinta comunidad autónoma en cuanto a población inmigrante que acoge, con un 12% en el año 2016-2017; tiene un alto nivel de acoso escolar, siendo la primera comunidad con un 11%; acoge a población con diferentes capacidades y talentos entre los que estaría el alumnado con discapacidad escolarizado en centros educativos ordinarios y el alumnado con altas capacidades; es una comunidad autónoma en la que su población sufre diversas situaciones de riesgo social, familiar y económico, existiendo así un nivel de pobreza del 22,3% y de pobreza extrema del 9,5%. Es la segunda comunidad autónoma en materia de abandono escolar temprano con un índice del 26,4%.

A continuación, se hace mención a diversas situaciones del alumnado que, en mayor o menor medida, son objeto de nuestro estudio dada su presencia en el día a día en los centros educativos de secundaria. Se relacionan, además, con las tareas asignada al PTSC, orientadas así al absentismo, abandono y/o fracaso escolar, problemas de convivencia en el centro, desigualdad de género, alumnado que presenta necesidades educativas especiales de forma puntual o prolongada en el tiempo, y proveniente de minorías étnicas y/o alumnado inmigrante con dificultades de integración o integración tardía así como familias en dificultades socioeconómicas, todas ellas factores de riesgo potencial de la exclusión socioeducativa del alumnado que es preciso combatir.

1.1.1. El absentismo, fracaso y abandono escolar temprano.

Para precisar los tres términos que se tratan en este apartado, fracaso escolar, abandono escolar temprano y absentismo escolar, conviene algunas aclaraciones. García (2005) ya adelantaba en su estudio que:

La prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años de edad está comportando importantes retos educativos para una fracción de jóvenes, antes excluidos del sistema escolar, que manifiesta comportamientos de desafección y absentismo escolar recurrente (p. 348).

Escudero (2009) alude a que la escuela ha avanzado en la universalización y democratización formal de educación, pero aún le queda

mucho por lograr en calidad, justicia y equidad. A pesar de que se han logrado en las últimas décadas objetivos de mejora importantes, persiste una línea divisoria entre, de un lado, el alumnado que consigue satisfactoriamente los aprendizajes deseables a lo largo de su trayectoria escolar y, de otro, el que no alcanza ni siquiera los conocimientos, capacidades y actitudes mínimas de la formación obligatoria, no promocionan de cursos y repiten, y va pasando por los centros con signos claros de estar desinteresados, desenganchados y desconectados de la educación que se les ofrece. Son los segundos los que constituyen el tema propio de nuestra atención aquí, ya que es un verdadero problema el que no lleguen a participar plenamente en la vida de los centros educativos, llegando a caer en formas más o menos severas de absentismo parcial o total, de fracaso o abandono escolar temprano.

Refiriéndonos al término absentismo escolar, Casal, García y Planas (1998, p.305) lo han definido como “el número de niños o jóvenes en edad de escolarización obligatoria, registrados en el aparato escolar pero que faltan de manera regular o permanente”. García (2005) también aludía a que el absentismo escolar podía ser considerado como:

Una de las contradicciones intrínsecas a los sistemas educativos modernos y plantea interrogantes sobre las prácticas escolares, el modelo de escuela y las políticas educativas, particularmente en lo relacionado con la política de educación compensatoria en entornos sociales de marginación y desigualdad social (p.349).

Al hilo de esto, Luengo (2007) hacía alusión a que los centros educativos no siempre responden con sus patrones y condiciones regulares a las necesidades de todo el alumnado, lo que contribuye a que nuestras instituciones escolares provoquen absentismo. Otros autores como Uruñuela (2005) se han preocupado por ese mismo fenómeno, definiéndolo como una situación en la que el alumno o alumna no acude a clase de forma prolongada. Por su parte, Escudero, González y Martínez (2009) lo caracterizaban como un asunto multidimensional, que tiene sus raíces tanto dentro como fuera de la escuela, requiriendo por lo tanto al mismo tiempo políticas y prácticas sociales y escolares, especializadas por parte de algunos profesionales y por todos los centros y docentes. Melendro (2009, p.67) definía el absentismo como “la inasistencia irregular, o las ausencias repetidas e injustificadas del centro

educativo, de los menores en edad de escolarización obligatoria, o su no escolarización en este periodo”. Llanas, Moreno, Sandín, Valiente y Chorot (2016, p.1978), por su parte, consideran que el absentismo “presenta un grave problema socio-educativo cuyos protagonistas directos son aquellos alumnos que, encontrándose en un periodo de escolaridad obligatoria, dejan de asistir al centro educativo”.

Aunque las definiciones de dicho término y los estudios sobre él son numerosos (Kearney y Silverman, 1996; Kearney, Lemos y Silverman, 2004; Fremont, 2003; Wimmer, 2008), puede decirse sin embargo que:

La problemática del absentismo y el abandono escolar apenas si ha sido estudiada; no se dispone de una documentación sistemática y rigurosa en relación con la misma que nos permita conocer cuáles son sus cifras, bajo qué circunstancias y condiciones se produce, o qué hace el sistema educativo en general y los centros escolares en particular para afrontarla (González, 2006, p.1).

Estudios como el de Casal, García y Planas (1998) nos muestran que el fenómeno en cuestión no es nuevo y desde hace tiempo se han tomado “cartas en el asunto” para erradicarlo. El hecho, no obstante, de que persista todavía como un problema por resolver, vendría a significar que hay algo que no se está haciendo bien. En los países nórdicos, por ejemplo, se están llevando a cabo los llamados “sistemas comprensivos-uniformes”, aplicados con la finalidad de desarrollar la igualdad de oportunidades con el objetivo de que ningún alumno o alumna se quede descolgado de la clase. Una de las medidas adoptadas es la diversificación curricular adaptada y orientada a estudiantes con más dificultades de aprendizaje; una forma de combatir la exclusión educativa reduciendo las diferencias escolares dentro de los centros. La OCDE (2013) se ha hecho eco de ese problema y ha abogado porque a la hora de resolverlo se atienda al hecho de que los datos disponibles informan de que suelen ser mayores las diferencias que ocurren dentro de las escuelas que las que existen entre ellas: sin renunciar al logro de altos niveles de aprendizaje, es preciso tomar decisiones que impidan el hecho de que son muchos los estudiantes con rendimientos insatisfactorios y los que abandonan prematuramente la formación.

Estudios como el de Kearney y Albano (2004) mostraron que las características de los alumnos y alumnas afectadas por el absentismo son heterogéneas, siendo las más destacables:

- 1) La disposición a evitar situaciones relacionadas con el centro educativo porque le genera rechazo.
- 2) La evitación de situaciones en las que se le evalúe socialmente.
- 3) La tendencia a llamar la atención de su familia o de alguien importante para ellos.
- 4) El deseo de conseguir el refuerzo secundario que supone el estar en casa.

Y, para no poner exclusivamente el foco sobre el alumnado, es preciso indicar que las causas que pueden llevar a que determinados alumnos y alumnas se desenganchen del sistema educativo, también radican en la inflexibilidad del currículo y la enseñanza, constituyendo también factores de la exclusión de todos aquellos alumnos y alumnas que no entran ni se ajustan al modelo establecido y normalizado de escolarización. En ese sentido, algunos como Escudero, González y Martínez (2009, p.44) sostienen desde entonces que “la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión”. Uruñuela (2005) sostenía en esa misma dirección que habían de ser tenidos en cuenta tres aspectos fundamentales: el currículum, la organización del centro y las relaciones interpersonales. De manera que combinados los factores referidos al alumnado con los escolares, organizativos, curriculares y pedagógicos, el absentismo, además de ser la expresión de descuidos institucionales y profesionales, constituye un fenómeno que merma seriamente la participación plena en la educación. Sus efectos indeseables pueden traducirse en la falta de adquisición de conocimientos y competencias básicas y, por lo tanto, marginación y exclusión educativa, así como posteriormente la privación de aquellas herramientas cognitivas, emocionales y sociales que hacen posible la

transición positiva al mundo adulto en las diversas esferas laborales, sociales y culturales que son objeto de derechos y deberes de la ciudadanía.

González (2006) planteaba que para erradicar o luchar contra el absentismo, toda la comunidad educativa había de tener claro y asumir que han de acometerse cambios importantes en la organización de los centros y al cuidado de todo el alumnado, en particular el que encuentra mayores dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el contexto español, ello ha dado lugar al diseño y desarrollo de programas extraordinarios de atención a la diversidad, entre los que cabe mencionar la diversificación curricular y la formación inicial profesional de hace algunos años, redefinidos con la LOMCE (2013) como programas de mejora y refuerzo del aprendizaje y formación profesional básica. Algunos estudios de los primeros citados (Martínez, 2004) han mostrado luces y sombras en su desarrollo y efectos, aunque puede decirse que en términos generales han sido contribuciones dignas de mención a contener el absentismo y también de alguna manera la exclusión educativa más severa.

Así como se reconocen las raíces y efectos múltiples del absentismo en relación con el alumnado, las familias, la escuela y la sociedad, también se llama la atención sobre que son diferentes sus modalidades. García, Casal, Merino y Sánchez (2013) se han referido a tres perfiles diferenciados. Se trata, por un lado, de aquellos jóvenes que abandonan la Educación Secundaria Obligatoria como consecuencia de un fuerte desafecto con la escuela, ligado a desvinculación física y emocional, al aburrimiento en las clases y al hecho de no sentirse parte de la escuela. Algunas manifestaciones más concretas de ello son la repetición de cursos, la existencia de expedientes con sanciones reiteradas y, con frecuencia, el haber sufrido expulsiones: afectaría según los autores citados al 44% de los jóvenes con absentismo. Por último, con un 12% están los jóvenes que abandonan la escuela ante la posibilidad de realizar otra formación complementaria: obtención del graduado escolar por examen en escuelas de adultos, programas de iniciación profesional, ciclos formativos de grado medio...

Sea como fuere, lo que parece difícil de omitir es el hecho de que la escuela, el currículo y la enseñanza-aprendizaje son factores influyentes en las diferentes modalidades de absentismo, ya sea porque los contenidos, las metodologías, los procesos de evaluación y los apoyos (entre ellos los de otros profesionales como el PTSC que trabajan con el profesorado) sean los adecuados para atender al alumnado con más dificultades. Y también porque no concurren otros factores, condiciones y agentes sociales y familiares cuyos esfuerzos son esenciales para que todos los jóvenes saquen buen provecho de la educación y persistan en la formación el tiempo necesario para adquirir el bagaje personal y cultural que hoy se requiere para no quedar marginados en la sociedad de la información y el conocimiento.

Una lucha efectiva en contra del absentismo y a favor de la participación de todo el alumnado en la educación ha de plantearse seguramente no solo en términos reactivos sino preventivos, encarando el problema desde los primeros indicios que puedan aparecer en forma de reiteradas faltas a clase, suspensos en exámenes y en materias, repetición de curso, amonestaciones y, desde luego, acometiendo a fondo una remodelación del currículo educativo, los tiempos, recursos y apoyos según las necesidades del alumnado en situaciones de desventaja, así como también una formación del profesorado que sea sensible y responda al problema mejor que hasta la fecha, además del establecimiento de relaciones y alianzas entre los centros, los docentes, otros agentes y las familias.

Por su parte, dando paso a otro de los términos que se abordarán en este apartado, el término fracaso escolar comporta igualmente diversos significados y está constituido por múltiples dimensiones. “Viene siendo considerado como un fenómeno complejo, una problemática que existe en las escuelas y un elemento flagelante de la educación” (Ortegón y Obando, 2016, p.194). Escudero (2002) señala que el término de fracaso escolar suele utilizarse para definir la trayectoria negativa que un alumno o alumna ha tenido dentro de la escuela. Por su parte, Ritacco y Amores (2016) hacen alusión a que el fenómeno del fracaso escolar es uno de los problemas más graves que sufre el alumnado en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y que

esto representa un justificado motivo de preocupación en el sistema educativo español. Escudero, González y Martínez (2009) afirmaban que:

Para poder hablar y discutir acerca del fracaso escolar con cierta precisión, es urgente hacer públicos y concertar en cada contexto cuáles deben ser los contenidos y los aprendizajes esenciales de los que ningún estudiante ha de quedar privado (p.48).

Debido a la ambigüedad del término fracaso escolar y al interés suscitado en los últimos años por investigar y tratar de atajar este fenómeno, Carabaña (2003) realiza una distinción entre dos tipos de fracaso escolar, sosteniendo, por un lado, que cabe hablar del fracaso que hace referencia a la repetición de curso, quedarse atrás en las etapas que corresponden a la edad del alumno o alumna, por sus capacidades... y, por otro, al fracaso objetivo en tanto que producido cuando el alumno o alumna no alcanza lo establecido por el sistema educativo como necesario.

Puede deducirse entonces tras el análisis teórico de algunos autores (Charlot, 2008; Rumberger, 2011; Dubet, 2012) que, el éxito o el fracaso escolar, la motivación de los alumnos de seguir o no en la escuela, constituyen:

- Experiencias subjetivas: capacidad que los alumnos y alumnas adquieren para interpretar información y reflexionar sobre esta. A partir de su vivencia en la escuela, el alumnado va a tener que enfrentarse a situaciones vivenciales como sujetos activos y deben saber cómo hacerlo. Lo que se vive dentro del entorno educativo puede ayudarles a modificar sus conductas, pensamientos...o reforzarlos y saber enfrentarse.
- Eventos: se hace referencia aquí al periodo de tiempo en el que se considera que un alumno debe lograr unos objetivos. Aquí es donde vamos a detenernos en esta investigación en el sentido que, es importante saber qué hace y cómo lo hace el PTSC en relación con el alumnado que, por cualquier circunstancia, se descuelga de esta consecución de objetivos.
- Marcadores de estatus: un alumno o alumna puede pasar por momentos de fracaso y/o éxito escolar en una misma trayectoria dentro de la escuela. Las expectativas que el alumnado tenga debido a su entorno

familiar, escolar y social marcarán la diferencia, pudiendo influir decisivamente en su presente y futuro si no se ofrecen las ayudas y apoyos necesarios que afronten su vulnerabilidad.

- Resultados: dependiendo de lo anterior, el éxito o fracaso describirán los resultados en última instancia de los sujetos. Aquellos que hayan superado satisfactoriamente lo exigido, obtendrán resultados positivos para poder acceder a la próxima etapa y, por el contrario, aquellos que no lo consigan no podrán acceder a la próxima etapa o curso, iniciándose de ese modo el descuelgue de la escuela, la desmotivación y otros efectos a los que se viene haciendo referencia.

Un debate permanente es el que se refiere a si se entiende que son los alumnos y alumnas los únicos responsables del fracaso que les afecta por no amoldarse a un currículo rígido, inflexible y excluyente o, más bien, es la educación organizada y provista la que no se ajusta ni toma en consideración las características y capacidades demandadas uniformemente de un supuesto “alumno estándar”, lo que lleva a sostener que en realidad el fracaso no es sino una determinada construcción y sanción escolar. Los planteamientos más equilibrados, sin embargo, son aquellos que, sin pasar por alto el hecho de que hay en efecto estudiantes que tienen dificultades escolares y no aprenden lo exigido, son diversos los agentes y factores que lo provocan, desde las condiciones de vida familiar y social en las que viven y su implicación en el aprendizaje, hasta el modo en que las instituciones y los diferentes profesionales involucrados en la educación se hacen cargo y actúan respecto a las diversidades personales, escolares y sociales del alumnado en riesgo de exclusión educativa. Es ésta la perspectiva que se asume en el trabajo llevado a cabo, reconociendo que existe un amplio espacio en el que la presencia de los agentes educativos, el PTSC incluido, pueden tener contribuciones importantes en materia de prevención y respuestas consecuentes.

Es interesante al respecto la postura de Casal, García y Planas (1998, p.301) al señalar que “el fracaso escolar es un fenómeno vinculado a la plena escolarización”. Aluden a que al mismo tiempo que en el sistema educativo español se estableció la educación obligatoria, la escuela ha ido provocando una segmentación del alumnado dentro de ella, aunque en tal fenómeno

también influyen otros múltiples factores que no son exclusivamente educativos sino también sociales y familiares. López, Reverte y Palacios (2016, p.127) resaltan en su estudio que las tasas de fracaso escolar en España son más altas que la media de la UE llegando en ocasiones a duplicarla y preocupando a “investigadores que tratan de determinar sus principales causas para así adoptar medidas que puedan combatirlo o reducirlo”.

Diversos analistas (Perrenoud, 2002; Escudero, 2002; 2004; Marchesi y Pérez, 2003) han elaborado propuestas acordes con una “perspectiva ecológica”, dejando así constancia de las múltiples raíces que tiene el tema que nos ocupa. Cabe señalar aquí algunas como:

- Lagunas en el aprendizaje de conocimientos.
- Lagunas en las capacidades académicas e intelectuales.
- Desarrollo inapropiado de vivencias, sentimientos, percepciones y valoraciones personales.
- Adquisición insuficiente de habilidades sociales.
- No asunción de valores y normas.
- Repetición reiterada de curso.

Es difícil dar cuenta de las cifras correspondientes a los alumnos y alumnas que se ven envueltos en un fenómeno de estas dimensiones, pues cada país lo contabiliza de una determinada forma, pero sí que existen una serie de indicadores afines a todos los países de la UE en relación con este fenómeno: la desescolarización precoz, el absentismo escolar, los niveles de repetición, el fracaso a lo largo del año y la falta de certificación o certificación negativa del alumnado.

Finalmente, dando paso al último término abordado en este punto, el abandono escolar temprano (en adelante AET) se refiere al alumnado que habiéndose graduado en ESO no sigue otros trayectos posteriores de formación, siendo uno de los temas sobre el cual tanto la UE como el gobierno español han centrado la atención, particularmente en los últimos años. Estudios (Newman et al., 1992; Finn, 1993; Wilms, 2000; Lehr, 2004; González, 2006) consideran que el AET es la etapa final de un cúmulo de situaciones y circunstancias que han dado como resultado la no participación en formación

postobligatoria, algo que es valorado como necesario en el seno de una sociedad donde las personas necesitan algo más que los conocimientos y competencias básicas, no solo por razones referidas a los requerimientos crecientes del mundo del trabajo sino también por aquellas que tienen que ver con la participación plena y bien informada de la ciudadanía en todas las esferas de la vida personal, social, cultural y política. En este sentido, Leitwood y Jantzi (2000, p. 8) mostraban que:

Para muchos alumnos abandonar la escuela es el paso final de un largo proceso de desenganche gradual y participación reducida en el currículo formal de la escuela, así como en el co-curriculum y vida social más informal de la escuela.

Para González-Rodríguez, Vidal y Vieira (2016, p.2164) el abandono escolar temprano se entiende como “el porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la Educación Secundaria primera etapa o anteriores niveles educativos”.

La OCDE (2016) hace referencia a que como consecuencia al abandono escolar temprano se producen tasas de desempleo elevadas, peores puestos de trabajo, malas remuneraciones económicas y decadencia en la salud (mental y física) de estas personas. Al hilo de lo anterior, otros estudios (Feito, 2010; Morrow y Torres, 2005; Kerckhoff, 2001) han abordado el tema del abandono escolar temprano haciendo hincapié en la importancia que tiene la cualificación de los individuos en la sociedad en la que vivimos; disponer de un elevado nivel de cualificación influye positivamente en el acceso a la información y en la capacidad de manejarla o interpretarla. Esto tiene como consecuencia (positiva o negativa) el empleo al que se tenga alcance, el nivel de ingresos, las oportunidades sociales...

Si a cifras se refiere, en palabras de García-Rubio (2015) hacía referencia a que:

Nuestro país no puede ser un ejemplo de progreso económico cuando una tercera parte de nuestros jóvenes entre los 18 y 24 años no tienen ni un Ciclo de Grado Medio, ni a corto plazo tienen la pretensión de obtenerlo. En el año 2010 España colaboró en que Europa fuese incapaz de llegar al objetivo que se había planteado del 10% en abandono educativo temprano, y además lo hizo con empeño. Esa es una realidad que nuestra sociedad no puede ni debe soportar ni un instante más, porque

vivimos en una economía que necesita ciudadanos cada vez más formados. Y esta formación no sólo la necesitamos en el momento que terminamos los estudios, sino que irremediamente vamos a tener que estar continuamente formándonos para no quedarnos atrás y no ser expulsados del mercado de trabajo (p. 26).

Según el Sistema estatal de indicadores de la educación 2017 (MECD, 2017) las tasas de graduación del alumnado en ESO en España en 2014-2015 se sitúan en el 77,6% de la población de 15 años; la diferencia entre las tasas de mujeres y hombres que se gradúan al finalizar la ESO es de 10,1 puntos a favor de las mujeres y las comunidades autónomas con una mayor tasa de graduación son: el Principado de Asturias (86,2%), País Vasco (84,7%), Comunidad Foral de Navarra (82,9%) y Cataluña (82,9%), y en contraposición, con menor tasa, Ceuta (61%), Melilla (63%), Illes Balears (69%) y Comunitat Valenciana (69,3%). De acuerdo con Romero y Hernández (2019, p.266), “la tasa de AET preocupa especialmente a la Comisión Europea, tal y como refleja la Estrategia Europa 2020, que establece unos objetivos para reducir el abandono escolar temprano a tasas por debajo del 10%”. Eurostat (2017), ofrece las últimas cifras conocidas en cuanto al AET y, estas sitúan a España en un índice alarmante del 18,3% frente al 26,4% establecido en la Región de Murcia.

En resumidas cuentas, los fenómenos escolares y sociales que tienen que ver con el absentismo y el fracaso escolar en tanto que situaciones de riesgo que pueden llevar a que los estudiantes afectados sean privados de la educación básica, y en ese sentido excluidos, y el abandono escolar temprano como no continuación en la formación posterior, requieren las contribuciones de múltiples agentes (poderes públicos, administraciones, centros, docentes y otros profesionales y actores familiares y sociales). Entre ellos, sea en los EOEP o en los DO de los IES, el PTSC está llamado a ejercer sus tareas y cometidos coordinadamente con los demás protagonistas, teniendo como marco normativo de referencia la garantía de la formación debida de los y las jóvenes en la sociedad actual. Sus contribuciones son relevantes asimismo en los demás ámbitos que se señalan a continuación.

1.1.2. Los problemas de convivencia.

En los últimos años se han incrementado los conflictos en los centros educativos y “en muchas ocasiones se producen situaciones que los profesores no saben cómo atender” (Pérez de Guzmán, 2008, p.79). De acuerdo con el Informe Extraordinario al Parlamento Vasco (2006, p.39) “la preocupación por los conflictos en los Centros Educativos afortunadamente ha ido dando paso a la toma de conciencia de que es preciso ocuparse y no sólo pre-ocuparse por el clima de convivencia de los centros”. Diversos estudios han insistido en que el clima de convivencia depende de factores diferentes, destacando tres de ellos como más importantes (Anderson, 1982; Creemers y Reezigt, 1999; Campo, Fernández y Grisañela, 2004; Freiberg, 1999). En primer lugar, las normas que deben establecerse y contribuir a la creación y el sostenimiento de un marco de relaciones interpersonales positivas. En segundo, la importancia de que el centro educativo conceda un valor propio al desarrollo de capacidades sociales y emocionales y, asimismo, a la educación moral. Y en tercero, la importancia que reviste la colaboración de los centros, el profesorado y otros profesionales con las familias. Este clima según Romero y Caballero (2008) está en continuo cambio, lo que exige un esfuerzo por y para un análisis y reflexión adecuada para determinar actuaciones y acciones más adecuadas al centro educativo.

La misma conducta “es juzgada a veces como agresiva o no, según las creencias de los observadores, con lo que la violencia es un concepto que no sólo es descriptivo sino también evaluativo” (García y Benito, 2002, p.177). La forma de abordar las conductas disruptivas de sus alumnos y alumnas depende del centro educativo, así como del profesional que se encargue de dicha intervención. Existen diferentes estrategias de prevención de la violencia como García y Benito (2002) han señalado. Estos autores han planteado una serie de estrategias encaminadas a adoptar un estilo de vida no violento ante tensiones y/o conflictos, desarrollar la cultura de la no violencia (rechazando así comportamientos de intimidación y victimización) y romper con la conspiración del silencio, involucrando a todas las personas que de una forma u otra detecten alguna situación de violencia. Por su parte, Boqué (2007) señala cuatro condiciones con las cuales afrontar la violencia en las aulas: en primer

lugar, la promoción del buen clima de convivencia; en segundo, ofrecer oportunidades para desarrollar las competencias sociales; en tercero, crear mecanismos de gestión positiva de conflictos y, por último, rechazar cualquier tipo de manifestación violenta.

Las conductas violentas, de acuerdo con García y Benito (2002), tienen consecuencias en torno a cuatro esferas:

- a. En la víctima, en quien las situaciones de violencia producen miedo y rechazo. Siente pérdida de confianza en sí misma y en los que le rodean, así como dificultades que pueden afectar negativamente al rendimiento académico y a la misma autoestima de quienes la sufren.
- b. En el agresor, aumentando los problemas que le llevaron a abusar de alguien.
- c. En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla: aparecen miedos a poder ser víctima en alguna ocasión, reducción de la empatía, el incremento de falta de sensibilidad y empatía con otros.
- d. En el centro educativo, donde la violencia reduce la calidad de vida de los actores que en él conviven, dificulta el logro de metas y objetivos y aumentan las tensiones.

La detección y el afrontamiento de situaciones de violencia escolar requieren la implicación y participación de toda la comunidad educativa, echando mano de estrategias bien articuladas que no solo involucre al alumnado disruptivo y víctima. Se trata, más ambiciosamente, de crear un clima de convivencia positivo y armónico comprometido y asumido por parte de todo el centro y que afecte transversalmente a las relaciones personales y sociales sostenidas dentro del mismo. Es importante actuar con una perspectiva de prevención, pues es más provechosa que la mera intervención reactiva ante situaciones consumadas de violencia, así como también lo es un planteamiento que, en lugar de reducirse a acciones punitivas, adopte los valores y principios de una justicia restaurativa. Para ello existen programas específicos que deben incluirse en un proyecto de fondo a favor de la convivencia y una cultura de la paz dentro de los centros educativos. Tuvilla

(2004) define la cultura de paz como aquella que está destinada a propiciar el proceso de reglamentación de los conflictos y que se centra en la cultura de la no violencia y el respeto a uno mismo y al resto de personas de nuestro entorno. García y Benito (2002) aluden, como una estrategia interesante, la Comisión de convivencia, precisamente orientada más en la prevención que en la reacción tardía ante conflictos a base de sanciones. Y, por su parte, Boqué (2009) insiste en que la atención, comprensión y respuestas idóneas frente a la violencia son importantes por la influencia que ello tiene en el bienestar tanto emocional como relacional de los alumnos y alumnas y, asimismo, en el desarrollo y los aprendizajes por los que han de velar las instituciones y los profesionales que en ellas laboran.

Abordar entonces la resolución de conflictos desde un proyecto de “escuelas pacíficas” implica, según Tuvilla (2004), la consideración de los siguientes tipos de conflictos:

- a. Curriculares: relacionado con las formas de conocer, construir conocimientos y producir saberes.
- b. Relacionales: comportamientos que desequilibran las relaciones.
- c. Culturales: representan la contradicción entre la cultura escolar formal y la invisible.
- d. Sociales: relaciones entre el centro y el entorno, la cultura escolar y la social.

Una de las alternativas más interesante, precisamente en una línea de superación de enfoques meramente punitivos y sancionadores, es la mediación escolar. Moore (1995) la definió como aquella intervención en una disputa o negociación de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión pero que, sin embargo, puede ayudar a las partes a alcanzar voluntariamente una solución aceptable. Favorece el diálogo y la comunicación entre los iguales enfrentados, la resolución de conflictos en la escuela y, por ende, tiende a mejorar el clima de convivencia en su seno. Siguiendo a de Prada y López (2007, p.101), la mediación en la escuela:

Se inicia en Estados Unidos en los años sesenta a partir de la actuación de varios grupos religiosos y movimientos de Educación para la Paz, que se plantearon la

necesidad de enseñar a los estudiantes una serie de habilidades para resolver los conflictos de manera no violenta.

Proyectos como el de Paredes y Sánchez (2018) muestran que la aplicación de la mediación escolar en los centros educativos tiene las siguientes consecuencias:

- Disminución de las medidas punitivas del centro educativo.
- Aprendizaje de los hechos cometidos y disminución en la reiteración de hechos “delictivos”.
- Aumento de la participación y uso del equipo de mediación escolar.
- Aumento de la autoestima en el alumnado.

Se están desarrollándose proyectos como estos de forma más continuada debido a sus ventajas. De acuerdo con Boqué (2009, p.4):

Lo que está claro es que ni la sociedad, ni la familia, ni los centros docentes pueden desentenderse de la búsqueda constante de alternativas que permitan coexistir dando y recibiendo un trato igualitario a pesar de nuestras diferencias, aprendiendo aquello que tiene sentido aprender, convirtiendo en realidades los derechos humanos de todas las personas y participando activamente en el presente sin eludir nuestra responsabilidad para con el futuro.

A lo que Pérez de Guzman (2008, p.80) añade que “cada vez se hace más necesaria la cooperación entre los educadores sociales y el profesorado en la coordinación de las áreas curriculares”.

En ocasiones, una de las circunstancias que puede alterar el clima de convivencia escolar es la existencia de desigualdades en cuanto al alumnado; en el siguiente epígrafe se va a desarrollar la igualdad y desigualdad de género, otro de los ámbitos de actuación del PTSC.

1.1.3. La [des]igualdad de género.

Parece contradictorio afirmar que la diferencia sea un motivo de exclusión o de desigualdad, pero solo basta con mirar el escenario educativo para comprobar que existen diferencias de trato en razón del sexo en las escuelas. Diversos estudios sobre las relaciones entre el aprendizaje y el género del alumnado (Buendía y Olmedo, 2002; Hernández, 2008; Jiménez,

Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2006; Barberá, Candela y Ramos, 2008; Rodríguez, Vila y Freixa, 2008) han mostrado que haya diferencias en cuanto a las expectativas que tienen los alumnos y las alumnas, así como las actitudes que unos y otras tienen respecto a la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El sexismo comporta un conjunto de creencias, valores y actitudes, unas veces invisibles y otras manifiestas, pero presentes en todas las esferas de la vida y la misma educación escolar. La presencia de estereotipos referidos a roles y expectativas profesionales en razón de género influyen en la elección de una carrera profesional (Barberá, Candela y Ramos, 2008), así como también en las expectativas y representaciones de hombres y mujeres relacionadas con el éxito profesional (Rodríguez, Vila y Freixa, 2008).

En los años 70 fue cuando se empezó a tener conciencia de que algo estaba pasando en nuestra sociedad y fue entonces cuando se comenzó a distinguir entre dos términos que se han tenido como sinónimos: sexo y género. De acuerdo con Jiménez (2011, p.53) “el sexo se vincula a lo genético, lo hormonal, lo innato, la reproducción; el género a lo social, lo cultural, lo aprendido, lo tipificado y conformado por el grupo a lo largo de los años”. Solís (2007, p.107) definía el sexo como “condición biológica que conlleva a que los seres humanos tengan diferencias físicas y a que se les clasifique en hombres y mujeres” y el género como los “papeles sociales y culturales distintos para los hombres y las mujeres”.

En la escuela no se crea la división sexual pero tampoco se encara (Jiménez, 2003): desde hace unas décadas se está trabajando en ella para contrarrestar las desigualdades injustificables entre hombres y mujeres, entre niños y niñas. La educación formal dirigida a fomentar la igualdad de género y el respeto por las personas no parte de cero, ya que indudablemente está condicionada por el marco social, mediático y familiar donde crecen y se socializan los niños y niñas. De acuerdo con Cabello (2011) la educación debe entenderse como un proyecto de crecimiento común en el que se haga visible la importancia de que todos los y las estudiantes tengan los mismos derechos y deberes y se aprenda a respetar la singularidad de cada persona y la importancia que en ello tiene el aprender con otros, iguales y diferentes. De manera que la educación para la igualdad, que ha de promoverse en otros

contextos no escolares desde los primeros años de vida, ha de constituir igualmente uno de los principios y líneas de actuación propias en los centros de educación secundaria, y por extensión de todos los profesionales que trabajan en los mismos, incluido el PTSC que aquí nos ocupa.

López-Francés (2012, p.995) afirma que hablar de educación en igualdad es lo mismo que abogar por la coeducación, entendida como “un proceso intenso y complejo, clave para conseguir la igualdad efectiva entre mujeres y varones y debe ser un principio asumido por todos los agentes socializadores”.

La cuestión, en todo caso, es que hay que responder a cuestiones tales como quiénes han de diseñar, implementar y evaluar los proyectos de promoción de la igualdad en razón del género en los centros de educación secundaria. Algunos autores (Buxarrais, 2008; Vázquez, 2009; Vázquez y López, 2011; Simón, 2011) han planteado una serie de directrices para llevar a cabo la intervención educativa en esta materia:

- 1) Hay que tener en cuenta las necesidades que todos los alumnos y alumnas tienen, sobre todo, el afecto. Hay que hacer visible la importancia de la interdependencia entre los seres humanos y el reconocimiento de que todos nos necesitamos, los unos a los otros, para crecer y aprender.
- 2) Es fundamental respetar la diversidad en sus diferentes esferas y aprender a resolver conflictos que puedan estar ligados con aquello, asumiendo conscientemente el principio de que somos iguales aunque diferentes.
- 3) El que las familias eduquen en igualdad a sus hijos e hijas es esencial, haciendo visible la corresponsabilidad en las tareas domésticas, en las cargas familiares, y eliminando así los papeles sociales y estereotipos que dificulten la promoción de la igualdad de género.
- 4) La presencia en todos los ámbitos de la vida de las mujeres ha de hacerse visible y valioso, destacando roles y actuaciones notables en diferentes ámbitos como el trabajo, el deporte, el arte, la música...Ello puede contribuir a desarrollar ideas, valores y actitudes equitativas y justas entre hombre y mujeres.

- 5) Es importante valorar y promover un uso no sexista del lenguaje. En ocasiones, los libros de texto, las tareas y la comunicación en las aulas entre docentes y estudiantes y estos mismos abundan en lenguajes que no son consecuentes con la igualdad a la que nos estamos refiriendo. Algo similar sucede en los medios de comunicación, las familias, los grupos de iguales, siendo algo de lo que conviene tomar conciencia y, en lo posible y deseable, corregir. El fomento de un lenguaje no sexista puede ser una contribución razonable a visibilizar a las mujeres, propiciando también de ese modo la inclusión a la que tienen derecho.
- 6) Y, por lo dicho, es justo apelar a las tareas y responsabilidades que en la materia corresponden a los medios de comunicación, de manera que las series televisivas, anuncios y productos mediáticos sean conscientes del papel que juegan y asuman el de fomentar la igualdad de género, cuestionando jerarquías patriarcales y diferencias indebidas entre hombres y mujeres.
- 7) Es preciso, por tanto, potenciar el empoderamiento de las mujeres, garantizándolas que puedan ser y puedan hacer y desarrollarse plenamente.
- 8) Educar a las personas en civismo es importante para conseguir una atmósfera debida de convivencia, basada en el respeto a la diferencia y las libertades e igualdad radical de todos y todas.

En línea con estos principios, Sánchez (2008) ha propuesto una serie de decisiones y actuaciones pedagógicas a través de las cuales promover la igualdad de género en las instituciones educativas.

- a) Elaboración de un plan preventivo para eliminar la violencia contra la mujer que abarque todos los ámbitos, empezando por la prevención en la escuela.
- b) Creación de un programa para eliminar las creencias sexistas asumidas por el alumnado.
- c) Concienciación y formación específica del profesorado.
- d) Inicio de las propuestas partiendo de la forma de pensar de los adolescentes.

- e) Trabajo de las distintas formas de sexismo, observando las creencias de los adolescentes.
- f) Explicación de los conceptos de autoridad y pertenencia.
- g) Formación de los alumnos en igualdad (pp. 230-232).

Para que los programas tengan sentido y una educación igualitaria sea posible, a parte de las directrices que acabamos de conceptualizar, es necesario que los y las docentes se sensibilicen con el tema y sean los primeros en comprender lo importante que es erradicar esta problemática desde la escuela, para lo cual se requiere formación del profesorado, y de otros agentes, que realmente tome en consideración el tema y promueva para ello los aprendizajes conceptuales, emocionales y sociales pertinentes. El estudio realizado por el Instituto de la Mujer (2003) hacía referencia a que los agentes que deberían liderar el cambio educativo en esta materia suelen manifestar dudas sobre cómo hacerlo, debido a que no tienen tiempo, formación necesaria ni las capacidades que se requieren para asumir y afrontar la complejidad que implica una educación en claves de igualdad en razón del género.

1.1.4. El alumnado con necesidades educativas especiales.

En este apartado se hace referencia al colectivo del alumnado afectado por determinadas características físicas, intelectuales, emocionales y sociales especialmente singulares y que, por lo tanto, necesitan ser tomadas en consideración, tanto en las concepciones y actitudes como en las prácticas educativas, rediseñando consecuentemente el currículo y la enseñanza, las ayudas y apoyos según las necesidades de las personas. Ello exige responsabilidades y actuaciones coordinadas por parte de diferentes agentes, desde las administraciones, las familias y la sociedad hasta los centros, el profesorado, los orientadores y desde luego también el PTSC en los ámbitos y tareas de su competencia.

La noción de alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) tiene un amplio recorrido en el campo de la pedagogía. Ainscow (1998) lo ha ido utilizando para referirse a todos aquellos alumnos o alumnas afectados por dificultades y limitaciones acusadas para el acceso y la participación plena en el currículum regular, la enseñanza ordinaria y el logro

de los aprendizajes establecidos con carácter general para las diferentes etapas de la educación obligatoria. En las últimas décadas, han sido distintas las medidas adoptadas para tomar en consideración y atender como es debido al alumnado correspondiente: integración en centros y aulas ordinarias, compensación educativa y un abanico amplio y flexible de programas, profesionales y ayudas encaminadas a superar o eliminar cualquier tipo de barreras u obstáculos que impidan el potencial de desarrollo y aprendizaje que todas las personas tienen y ha de ser protegido. De acuerdo con Rodríguez (2013, p. 42):

Al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como factor de exclusión social, se le reclama continuamente que sea una institución clave para la inclusión, por lo que, en los últimos años, se han planteado múltiples reformas y medidas de atención a la gran diversidad de los intereses y capacidades del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de alcanzar el mayor número posible de alumnado que culmine con éxito su etapa de escolarización obligatoria.

Desde hace mucho tiempo ha habido preocupación por la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. Según Muntaner (1999) debería considerarse un elemento clave e importante en la formación de todos los profesionales de la escuela sin despreciar el nivel educativo de esta.

La educación especial en concreto ha ido evolucionando en las cuatro últimas décadas, desde concretamente “los años 70 y 80 en los que comenzó a experimentarse en España la integración escolar como consecuencias del principio de normalización” (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001, p.1). Las estrategias y mejoras educativas que se han ido proponiendo para transformar la escuela en un lugar integrador e inclusivo no han beneficiado solamente al alumnado que presenta determinadas características que requieren de un apoyo externo al docente, sino también, como sostiene Alzina (2001), a la comunidad educativa en su conjunto, que ha empezado a entender que la diversidad no es sino un motor y estímulo para mejorar la escuela y abrirla a todas las personas.

En la actualidad, desde la implantación de la LOGSE se les engloba bajo el término de necesidades educativas especiales, haciendo referencia a todo

aquel alumno o alumna que padece discapacidad física, psíquica, sensorial o de conducta. El término necesidades educativas especiales (NEE) ha resultado tan elástico, y con ello planteando simultáneamente aspectos positivos y manifiestamente negativos, que bajo su cobertura ha terminado refiriéndose al alumnado extranjero o inmigrante –lo puede suponer equivocadamente una forma de patológica de etiqueta – y al que tiene altas capacidades –lo que, sin dejar de ser una expresión de diversidad, supone características muy singulares y exige respuestas no equiparables a las de otros-. De acuerdo con Tortosa, González y Navarro (2014) se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales a todo aquel alumno o alumna que requiera determinados apoyos y/o atenciones educativas derivadas de alguna discapacidad o algún trastorno grave de conducta.

“En un sistema educativo que aspira a ser inclusivo, todos sus elementos deben articularse, idealmente, de forma que su funcionamiento conjunto contribuya de manera convergente al fin previsto” (Sandoval, Simón y Echeita, 2012, p.19). Es necesario así valorar el impacto y la calidad de las políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo, por si contribuyen o no a la mejora o solo se centran en lo marginal y, a la larga, se convierte en una barrera al progreso de este tipo de alumnado.

La integración de estos alumnos y alumnas según Fernández (2003) es beneficiosa para ellos y mejora la calidad educativa ya que estos ocuparán un espacio social y establecerán vínculos con su grupo de iguales. Existen claras evidencias de que la escuela, dentro de no escasas limitaciones y bastantes dificultades, ha tomado este tema como parte esencial de sus cometidos y responsabilidades, haciendo lo posible por afrontarlo. Cuando responde como es debido, según Fernández (2003) la escuela acomete una serie de temas y respuestas como:

- 1) La valoración de la diversidad como algo enriquecedor.
- 2) La elaboración de un proyecto educativo que contemple la diversidad.
- 3) La implementación de currículos flexibles para poder ser adaptados a las diferentes capacidades del alumnado.
- 4) El uso de metodologías que den respuesta a la diversidad.

- 5) La utilización de criterios flexibles de seguimiento y evaluación educativa.
- 6) La disponibilidad de servicios de apoyo y asesoramiento.

La formación de todo el profesorado en todo lo que atañe a este ámbito es subrayada por múltiples autores (Bowman, 1986; Berryman, 1989; Bacon y Schulz, 1991; Aldea, 1993; La Fundación Belén, 2002; Avramidis y Norwich, 2004), pues la diversidad y sus diferentes expresiones es algo que forma parte del día a día de los centros, la educación escolar y todas las personas que trabajan en aquellos. Más en concreto, Castejón (2004) alude a que tal formación ha de versar sobre diferentes aspectos:

- Conveniencia de estudiar las actitudes hacia la discapacidad para trabajar con programas de cambio en función de las características de cada colectivo.
- Cambio de actitud con la finalidad de influir en la acción educativa de familias y profesorado.
- Influir en la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales.

Por su parte Verdugo (2013) alude a que el objetivo al trabajar con este colectivo debe ser identificar, conocer y examinar la realidad para así desarrollar y organizar mejores sistemas de apoyo a estos alumnos y alumnas. Para la implementación y desarrollo de programas o proyectos por parte del PTSC o de otros miembros de la comunidad educativa, hay que tener en cuenta y conocer muy bien el sistema educativo y los recursos de los que se dispone, así como el contexto donde se va a llevar a cabo la atención y acción directa con el alumno o alumna para conseguir una buena optimización de medios. Tortosa, González y Navarro (2014) aluden a que la cuestión formativa es un requisito fundamental a la hora de abordar temáticas como esta; es de especial interés e importancia ya que para una adecuada atención a estos alumnos y alumnas el docente debe tener competencias tales como diseñar contextos inclusivos y conocer la realidad organizativa de un centro escolar, en especial, del que trabaja.

Habida cuenta de la especificidad del perfil, las tareas y funciones del PTSC, será pertinente analizar en qué grado puede compartir con otros profesionales la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, la realización de determinadas actuaciones con el mismo y el grado en que pueda o no estar llevándolas a cabo con o sin los recursos, formación, actitudes y capacidades convenientes.

En la Región de Murcia existen diferentes medidas para el trabajo con estos sujetos: las aulas abiertas son un ejemplo de medidas de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales. Estas aulas son especializadas y constituyen una medida de carácter extraordinario para conseguir los principios de normalización e inclusión. Están destinadas sobre todo al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes y, por lo tanto, será igualmente pertinente estudiar la realidad del PTSC en relación con ello.

Existen programas como el Programa a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales Asociados a Discapacidad Psíquica, (PRONEEP) que es flexible y su función es adaptar e integrar a alumnos de secundaria. Entre los recursos humanos intervinientes en estos programas, se encuentra el DO.

Por último, en la Región de Murcia también se llevan a cabo programas con alumnado con altas capacidades; es decir con aquellos alumnos o alumnas que presentan un rendimiento por encima de la media en todas las áreas asociando este rendimiento a un desarrollo equilibrado personal y social. Tan importante es la actuación por parte de la comunidad educativa con estas situaciones que estamos desarrollando a lo largo de este primer apartado, como lo es la implicación y relación que las familias tengan con el centro, los profesionales y sus hijos para trabajar en red y al unísono para conseguir lo que realmente se está buscando: que todo los niños y niñas que van a los centros educativos en busca de una educación y formación de calidad, la obtengan.

1.1.5. El alumnado perteneciente a la condición de inmigrante y/o a minorías étnicas.

Estas dos fuentes de diversidad del alumnado, la representada por la pertenencia a minorías étnicas y a la condición de inmigrante, son dignas de ser tomadas en consideración. No se trata en ningún caso de tipificarlas y mucho menos estigmatizar, sino, más bien, de dejar constancia de su existencia y reconocer y valorar sus identidades personales, sociales, culturales y lingüísticas, adoptándose consecuentemente las creencias, concepciones, actitudes y prácticas educativas correspondientes de cara a combatir la exclusión y promover la inclusión debida.

Con respecto a la primera fuente de diversidad citada, el alumnado perteneciente a la condición de inmigrante, en la Región de Murcia según estadísticas del MECD (2017) hay un 12% de población inmigrante en los centros educativos. Una parte de este alumnado llega con una lengua distinta al español, se incorpora de forma tardía y, en general, por su origen, situación familias y social y otros factores, plantean retos especiales a los que los centros están llamados a responder desde una perspectiva de reconocimiento, valoración, ajustes pedagógicos y apoyos consecuentes. Dentro de ello, es procedente plantearse qué cometidos, responsabilidades y actuaciones pueden corresponder al PTSC y, entonces, estudiar, como se pretende aquí, en qué grado están en condiciones, mentalidad y capacidades y medios para realizarlas.

Existen estudios (Alegre, 2005; González y Benito, 2005) que han mostrado una clara preocupación por la inmigración en nuestro país y, más en particular, por la presencia de alumnado procedente de otros países en los centros educativos. Se trata de una cuestión de primer orden, que es, al mismo tiempo que social y política, de carácter público y educativo. Cabe preguntarnos aquí entonces ¿es la diversidad del alumnado en los centros educativos un problema realmente? ¿No era la diversidad una fuente de aprendizaje para toda la comunidad educativa? Escudero (2003) aludía a que:

Una sociedad justa es aquella que, con carácter universal, reconoce que sus miembros deben disfrutar de oportunidades efectivas para poder satisfacer ciertas necesidades,

funciones, o desempeños que son imprescindibles para conducirse en la vida con dignidad, participar en los diversos ámbitos de la sociedad, la cultura, la política y el mundo del trabajo, así como estar en condiciones de crearse una imagen positiva de sí mismos (p.9).

Montón (2002) previó, hace unos años, que la inmigración iba a ser un tema de debate y suscitar polémica y discrepancia entre políticos, pensadores, filósofos y educadores. La población autóctona percibe a las familias inmigrantes como una fuente de conflictos, en ocasiones hasta de peligro, de miedo ante los cambios que fenómenos como ese provocan. Más todavía si, como es el caso, no va a ser algo ocasional y transitorio, sino una realidad que iría en aumento y deberá ser convenientemente hablada, pensada, concertada y afrontada en términos positivos.

Las razones que aluden a que la inmigración en la escuela es una problemática son, según Alegre (2008), las dificultades de cumplir con los objetivos curriculares fijados cuando en las clases hay alumnado con diferente nivel en cuanto a los conocimientos básicos instrumentales se refiere, problemas en el proceso de atención a la diversidad del alumnado por parte de la comunidad educativa, dinámicas de clase poco o nada relacionadas con los alumnos inmigrantes... Por su parte el Informe PISA (2003) explicaba que la inmigración puede llegar a ser un problema en la escuela por tres razones: el estatus socioeconómico y cultural de las familias, la lengua materna más o menos parecida a la autóctona, el haber o no nacido en el país receptor o la edad con la que llegó al país. Existen centros educativos donde el porcentaje de alumnos inmigrantes supera al de alumnos españoles, siendo ello atribuible a que como apunta Fernández (2016) se ha conseguido el 100% de escolarización en el sistema educativo nacional, a que al mismo tiempo la inclusión del alumnado emigrante se percibe como un problema por parte de determinadas familias que, también algunas de ellas por ello eligen, cuando pueden, otros centros donde prevalezca la población nacional. A resultas, cada vez se está alertando con un mayor énfasis en las implicaciones que pueden derivarse de ese estado de cosas para el lamentable fenómeno de la guetización escolar.

En realidad, el alumnado emigrante no solo es diverso por tal condición, sino también porque, como el nacional, la diversidad es la regla general, no la excepción, en cualquier centro y aula imaginable. De ahí que no proceda, en ningún modo, adoptar etiquetas de homogenización y, mucho menos, forma alguna de estigmatización. Convenimos con Montón (2002, p.504) en que “atribuir comportamientos homogéneos en intereses, cultura, religión, etc. a los alumnos inmigrantes es totalmente erróneo”. No todos los alumnos y alumnas que llegan a los centros tienen las mismas necesidades o presentan las mismas dificultades escolares, pero ¿cuáles suelen ser las más comunes detectadas en este grupo de alumnado? Estudios como el de Alegre, Benito y González (2007) aludían a que estas tienen que ver con unos códigos disciplinarios del aula a los que estos no están acostumbrados, unos ritmos de aprendizaje que nada tienen que ver con los suyos y pautas pedagógicas que son diferentes a las que hasta entonces se les ha dado. Montón (2002) por su parte alude a que los factores que intervienen aquí son tres: la edad y el momento de incorporación al sistema educativo, el tipo y nivel de escolaridad previa, y, las expectativas familiares y sociales.

¿Qué podríamos hacer desde la educación para una plena inclusión de todo el alumnado en los centros educativos? Algunos estudios sobre los factores y actuaciones que se pueden llevar desde la educación (Scheerens y Bosker, 1997; Stringfield, 1994; Power, Higgins y Kohlberg; 1989; Moos; 1987; Yasumoto, Uekawa y Bidwell; 2001) demuestran que todo cambiaría si en los centros educativos el director fuera dinámico, con capacidad para liderar con toda la comunidad educativa, un clima de acuerdo, cohesión grupal y cooperación entre los docentes, una mirada única centrada en el éxito académico llevada a cabo por los docentes, un clima académico positivo y motivador que anime al alumnado a asistir a los centros y a llegar a los objetivos establecidos como clave, unas normas claras y que puedan entender todos los alumnos y alumnas y una total disponibilidad mostrada por los docentes al alumnado. Fernández (2016, pp.2-3) enumeraba actuaciones generales que se están haciendo en los centros educativos de nuestro país.

- a) Elaboración de normativas sobre atención a estudiantes inmigrantes dentro del marco de las necesidades educativas especiales.

- b) Elaboración y actualización de un censo que permita conocer en cualquier momento la distribución y movimientos de la población inmigrante en relación con las previsiones para establecer recursos.
- c) Propiciar la colaboración de instituciones y organismos no gubernamentales.
- d) Creación de Planes de Compensación Educativa.
- e) Dotación de recursos.
- f) Atención a las familias.
- g) Formación del profesorado y creación de centros de apoyo.
- h) Publicación y elaboración de materiales, guías...
- i) Apoyo al desarrollo de la cultura y lengua materna.
- j) Evaluación de actuaciones de atención al alumnado inmigrante.

Algunos autores (Fernández y Terrén, 2008; Rahona y Morales, 2013) han sostenido que la escuela es fundamental para facilitar oportunidades laborales y vitales, inclusión social y educativa, socialización y relaciones positivas entre la población autóctona e inmigrante, entre otras cosas a través del reconocimiento y el tratamiento en centros y aulas de la historia y cultura desde un punto de vista intercultural, contribuyendo de ese modo a la construcción de una vida buena y una sociedad democrática.

Por otro lado, y al hilo del alumnado perteneciente a minorías étnicas, es pertinente hablar sobre la etnia gitana, ya que, de acuerdo con Rodríguez y Paterna (2016):

Ha sido, con diferencia, el colectivo más estigmatizado y objeto de gran número de estereotipos negativos, sufriendo a lo largo de la historia diversas causas de exclusión social que se asocia a aspectos vinculados con la vivienda, la educación, el empleo y la salud (p.2637)

El pueblo gitano llegó a la Península Ibérica hace más de 600 años (Vilar, Vilar y Caselles, 2009) y a pesar de eso, sigue siendo una asignatura pendiente el estudio de estos para las ciencias sociales; Haz et al. (2019) sintetizan en palabras de Laparra (2007) sus planteamientos sobre el por qué hay tan pocos estudios sobre esta minoría étnica:

Por un lado, falta de interés por parte de los organismos públicos y de la comunidad científica, acentuada por un mecanismo defensivo desde el colectivo gitano, que recela de ser objeto de estudio o atención. Por otro lado, a raíz de la legislación vigente, y en pos de evitar una posible discriminación, se impide realizar censos sobre perfiles sensibles a la categorización, entre los que se incluye el origen étnico. De ahí que obtener cifras reales a nivel estatal sobre este colectivo sea una tarea casi imposible. Este obstáculo disuade a muchos científicos de realizar análisis demográficos a nivel macro social. Estas lagunas de conocimiento impiden que las políticas sociales que intervienen sobre estas comunidades tengan un diseño adecuado a su realidad, porque no se llega a conocer la dimensión social del pueblo gitano, su distribución demográfica o sus características sociales generales, que sin duda son plurales y complejas. (P.118-119)

Según un estudio realizado por la Fundación para el Secretariado Gitano (2013, p.8) “Hoy en día, la práctica totalidad de los niños y niñas gitanos acceden a la escuela a la edad obligatoria y los jóvenes gitanos están alcanzando niveles de instrucción superiores a los de sus padres y abuelos”. Por eso, podemos afirmar que la escuela es un motor de cambio social ya que al conseguir la escolarización, se están produciendo a la vez cambios en una doble vertiente: por un lado, en los patrones familiares considerando importante la educación de sus hijos/as, y por otro lado, consiguiendo un cambio en las expectativas futuras de sus hijos/as (Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro y Monreal, 2019).

Cierto es que la escolarización de los/as niños/as gitanos/as está prácticamente normalizada, debido a la vinculación que han realizado las autoridades entre la escolarización y el acceso a determinados beneficios, ya sean bienes, servicios o transferencias de servicios público (Bernad y Llevot, 2016). Siendo así, también es cierto que aunque están escolarizados, nos encontrábamos con altos porcentajes de absentismo escolar y AET, intensificándose en el caso de las alumnas gitanas, en la etapa de educación secundaria (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012).

Es frecuente que los adolescentes gitanos quieran pasar a la vida adulta cuando aún no les toca, en cierto modo, impulsado porque los casamientos en esta cultura se producen a edades muy tempranas y esto les impide seguir con su formación (San Román, 2010), tanto es así que, de acuerdo con Escudero

(2005) esta población adolescente, se augura a vivir en una clara desigualdad con respecto al resto de la población y continuar sumergidos en un contexto de exclusión social, económica y educativa con respecto al grupo de iguales no pertenecientes a la etnia gitana.

Para finalizar, y al hilo de lo que aluden Sellés y Cuesta (2018), está claro que durante todo el trascurso de la educación han sido muy diversos los planes puestos en marcha para incrementar la tasa de población gitana con estudios post-obligatorios, los cuales van dirigidos al aumento de titulados en las diferentes etapas educativas y, sobre todo, evitar que el 64% de alumnado romaní de entre 16-24 años no concluya sus estudios.

1.1.6. El contexto socio-familiar y sus relaciones con los centros educativos de secundaria.

Los contextos sociales y familiares en los que vive el alumnado tienen una influencia esencial en la socialización y educación del mismo, residiendo en ello tanto factores de riesgo como de protección y constituyendo, por lo tanto, realidades y agentes con los cuales los centros, el profesorado y otros profesionales están llamados a establecer relaciones y alianzas de colaboración.

Las relaciones entre la familia y la escuela más en concreto han constituido desde hace tiempo (Palacios y Oliva, 1991; Vila y otros, 1996; Oliva y Palacios, 1997) un tema de posibilidades y también de preocupación, siendo necesario abordarlas constructivamente. En fechas más recientes, debido a diferentes cambios que han ocurrido tanto en la sociedad y las familias como en la educación, diversos autores se han ocupado de la cuestión en el contexto nacional. Ortega, Mínguez y Hernández (2009) hacen alusión a los cambios acontecidos en la socialización de las nuevas generaciones en el tránsito desde la sociedad tradicional y la postmoderna. En aquella, la familia era la encargada por excelencia de la socialización de niños en su seno, generalmente de una manera concurrente con el papel educativo delegado en la escuela. Ahora esta dinámica ha ido quedando seriamente alterada y hasta amenazada. El ámbito afectivo de la familia es el nivel privilegiado para la primera socialización de los niños y niñas. Siguiendo a Bolívar (2006), cabe

sostener que en los primeros años de la vida de los niños y niñas la familia es el vehículo que media entre el niño y su entorno, incidiendo en su desarrollo tanto personal como social. En las últimas décadas, en las que esa situación sigue en efecto existiendo, la sociedad ha experimentado cambios tan profundos que han requerido de las familias la necesidad de, por una parte, reconstruir sus propios cometidos y relaciones internas y, de otra, depositar en la institución escolar un determinado de cometidos académicos y formativos cuya naturaleza y formas desbordan, en muchos casos, las posibilidades de los entornos familiares.

Algunos informes sociológicos (Pérez-Díaz, Chulea y Valiente, 2000; Meil, 2006) han subrayado ciertos cambios que han recompuesto la estructura, los roles y las funciones familiares, como por ejemplo la disminución de matrimonios, el aumento de uniones libres, la fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, las familias mono parentales. Ello no significa que pueda hablarse del final de la familia sino, más bien, de mutaciones profundas dentro de ella (Goody, 2001) en los tiempos corrientes.

Estamos, así y todo, ante una realidad en la que la familia, la escuela y la comunidad constituyen los principales contextos de socialización de los niños y niñas, y ello ha de ser tenido convenientemente en cuenta por parte de los centros y quienes en ellos trabajan. Es pertinente al respecto, lo que señalan Maganto y Bartau (2003, p.1): “la familia desde la perspectiva sistémica, ecológica y evolutiva es más probable que cumpla con sus funciones cuando mantiene variados y enriquecedores enlaces con otros sistemas educativos y sociales de apoyo”. Dicho con otras palabras, en línea con lo que apunta Maestre (2009, p.7), la familia y la escuela han de compartir responsabilidades y aunar criterios en lo que toca a “autonomía creciente, enseñanza de valores, normas y costumbres, desarrollo de habilidades para la vida, educación en destrezas básicas para el aprendizaje, y transmisión de normas y responsabilidades”. Diferentes estudios del tema (Fundación La Caixa, 2006, Díez Hernández, 2007; Gomariz, Parra, García, Hernández, y Cobacho, 2008) muestran que las familias declaran estar interesadas en establecer relaciones de colaboración con la escuela y que perciben esta colaboración como muy positiva para la educación de sus hijos. Ello no obsta, sin embargo, para que dichas relaciones sigan constituyendo un tema de preocupación y, en esencia,

mejorable. En no pocos aspectos, sigue habiendo más desconocimiento del conveniente entre ellas y, desde luego, persiste la necesidad de interrogarse acerca de los cambios que deberían producirse para que concierten y aúnan mejor sus responsabilidades y esfuerzos compartidos para hacer posible la formación adecuada de todo el alumnado. ¿Estas dos esferas aunaran sus esfuerzos?

Para hacerlo posible, viene al caso abogar por, como lo ha hecho con acierto Bolívar (2006, p.128), “un modelo de liderazgo participativo en la dirección de los centros, una cultura de colaboración del profesorado, donde los equipos directivos puedan convertirse en vertebradores de la dinámica colegiada de la escuela, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros”, e implicando activamente en ello a las familias e incluso otros agentes sociales de la comunidad.

Una línea interesante de actuación es la relativa a la creación de espacios compartidos entre familias y centros con propósitos formativos. De ese modo puede sacarse provecho de esas actividades, asumiendo con Cataldo (1991, p.17) que los padres y madres “forman parte de la educación de los niños y es un método (tales actividades) para promover su desarrollo”. Pueden representar una buena oportunidad para desarrollar conciencia compartida entre familias y escuelas, hacer posible la colaboración entre ellas y la adquisición de competencias idóneas por parte de padres y madres y, complementariamente, las que al respecto les toca a los centros, docentes y otros profesionales. En ese contexto puede tener sentido la noción de “paternidad”, tal como hace algunos años fue definida por Brock, Oertwein y Coufal (1993, p.88) como el “esfuerzo programático organizado para cambiar o mejorar el conocimiento acerca de la crianza y educación de los hijos y las habilidades del sistema familiar o del sistema del cuidado y la educación de los niños”. Se refiere, pues, al fomento y el desarrollo de aquellas habilidades que debe tener un buen padre y una buena madre para sacar el máximo provecho de las potencialidades de sus hijos e hijas. En cierto modo, las denominadas Escuelas de Padres y Madres pueden ser una buena contribución a ello. Según Brunet y Negro (1985, p.21) las escuelas de padres consisten en “un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y

ambientales que se desarrolla a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo”.

En estas escuelas, más tarde llamadas Escuelas de Padres y Madres de Alumnos (AMPAS) destacan entre sus características las siguientes: la sistematicidad con la que se desarrollan, la continuidad en el tiempo y la duración. Es en los últimos años cuando más programas se han desarrollado en las AMPAS, los cuales les permiten discutir y negociar criterios comunes para la educación de sus hijos e hijas, entre otras cosas. García, Gairal y Gómez (2018, p.49) aluden a la existencia de un proyecto integrado, muy vinculado y parecido a las AMPAS, en el cual “se identificaron tres formas de participación de los y las familiares en los centros escolares: la participación decisiva, evaluativa y educativa”. Para estos, existe una vinculación directa entre la formación y/o participación de sus familias en el centro educativo, con la adquisición del aprendizaje por parte de los niños y las niñas, debido a que estos sienten que sus familias son parte importante del centro y, aprenden al unísono que la escuela para luego poder trasladarlo y desarrollarlo en casa (Flecha, 2015). Desde años atrás han existido estudios encargados de analizar la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as (Fernández Enguita, 2007; Feito, 2007; Bernard y Llevot, 2016; Garreta, 2017; Giró y Cabello, 2018) mostrando que “las familias todavía cuentan con una participación reducida, especialmente en lo que hace referencia a los ámbitos más institucionales y formales, como por ejemplo AMPAS y Consejo Escolar” (Giró y Cabello, 2018, p.32). Si bien es cierto que, en palabras de García, Gairal y Gómez (2018):

En muchas ocasiones, la participación es reducida debido a que esas actividades no se relacionan directamente con los intereses y/o necesidades de las familias. Esa formación de familiares también muy habitualmente se ha orientado hacia grupos no vulnerables de población, hacia personas que poseen ya una formación previa y a la que en ocasiones tampoco le reporta un gran beneficio esa oferta formativa (p.49)

Al hilo de lo anterior, es de resaltar que la participación de las familias disminuye conforme avanza la etapa educativa en la que se encuentran sus hijos, de forma que en las primeras etapas (educación infantil y primaria) se involucran sobre todo las madres en la participación de escuelas de verano, obras de teatro, Consejo Escolar, AMPAS... y de diferente manera, las familias

se involucran en la etapa de la ESO para reuniones puntuales con el profesorado o para actividades lúdicas y/o deportivas (Valdés, Martín y Sánchez, 2009; Castro y García-Ruiz, 2013; Feito, 2014; Giró, Mata, Vallespir, y Vigo, 2014).

Para finalizar, existen investigaciones señaladas por López, González y Rodríguez-Ruiz (2018) las cuales muestran los efectos positivos que genera la colaboración entre los centros escolares y las familias en los adolescentes; esta colaboración puede mejorar su rendimiento académico (Martínez-González, 1996) y también hacer mejorías en las esferas social y personal (Gârțu, 2017). Así pues, en palabras de Giró y Cabello (2018):

Los dos colectivos están condenados a entenderse mientras la principal motivación e interés de ambos sea que hijos, hijas, alumnado consiga el mayor rendimiento escolar, si bien la relación entre docentes y familias está marcada por una elevada desconfianza del profesorado hacia ellas que, en no pocas ocasiones, lleva a la generación de barreras y límites (p.33)

1.1.7. La exclusión socioeducativa.

Por último, si se dan una o varias de estas situaciones abordadas anteriormente y no se actúa desde el Centro Educativo para poder paliar o erradicar los efectos que estas producen en el alumnado, podría desembocar en la exclusión social y educativa de estas personas. Es aquí donde, en resumidas cuentas, surge la importancia de la existencia del PTSC, en velar para que esto no ocurra en la medida de lo posible.

A día de hoy existe una situación de injusticia social globalizada independientemente del origen étnico, status social... Esto da lugar, en la mayoría de ocasiones, a que las personas queden al margen de la sociedad y tengan dificultades de acceso a la esfera pública en todos sus sentidos: sanidad, educación, cultura...creciendo en contextos marginales y en ocasiones, conflictivos. Aquí entra en juego el papel socializador que desde siempre ha tenido la escuela; es en esta donde mayor parte del tiempo pasan los niños y niñas y es en ella donde se ven reflejadas todas las injusticias sociales. El papel del PTSC en primera instancia, es valorar quién es el alumno

que derivan y qué es lo que lo ha llevado hasta ahí; buscar más allá de lo que se ve.

De acuerdo con Nieto, Vallejo y Alfageme (2016) es ahora que en la mayoría de países desarrollados se ha logrado casi el acceso universal de niños, niñas y adolescentes a la educación e incluso se han ampliado años de duración de la etapa escolar obligatoria, cuando, se puede concluir que existe un alto índice de alumnos/as que encuentran dificultades para conectar con lo que escuela y profesorado le puede ofrecer. Son estos alumnos/as los que están en riesgo teóricamente de ser excluidos de sus quehaceres, de su grupo de iguales, de la escuela y de la sociedad.

El Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006) en su “análisis de las necesidades socioeducativas de los menores escolarizados en situación de riesgo social” hace referencia a los rasgos de personalidad de un menor inadaptado señalando los siguientes aspectos:

- Alta vulnerabilidad frente a las presiones ambientales.
- Actitud de permanente oposición y autoafirmación agresiva: prefieren ser peligrosos antes que ignorados.
- Comportamiento primario y egocéntrico: busca la satisfacción de los impulsos de forma inmediata.
- Autoconcepto de víctima y escaso sentimiento de culpabilidad: es el entorno el que es agresivo, ellos no.
- Tendencia a vivir el momento “aquí y ahora”.
- Escasa voluntad para el esfuerzo.
- Falta de sentido de identidad, por lo que afirman su identidad mediante conductas agresivas como forma de “hacerse valer” y adquirir prestigio. Lo que le lleva a desarrollar una sensación de “falsa superioridad” frente a la sociedad, la escuela y otros entornos.

Estos rasgos característicos de un menor inadaptado ayudarán al PTSC a realizar una ficha personal sobre cada alumno en el que se analizará su vida

y la de su entorno: debe estudiarse minuciosamente la procedencia étnica de este alumno, el entorno social, el barrio donde vive, el grupo de iguales con el que se relaciona, los padres que tienen (a qué se dedican, su edad, origen étnico...). Por el contrario, según Escudero y González (2013):

el hecho de que exista el riesgo y que pueda derivar en efectos indeseables, es algo atribuible no solo a ciertas características personales del alumnado sino, en mayor medida, a la pertenencia de los sujetos a determinadas familias, barrios, comunidades, categorías y clases sociales y culturales (p.26)

Al hilo de esto y apoyándonos en estudios como el de García García y otros (2006) señalan como contextos de procedencia de los alumnos en situación de desventaja social, y por tanto objeto a analizar en su historia de vida los siguientes:

- Inmigrantes (con problemas de desarraigo, propio de quienes se ven obligados a vivir fuera de su entorno, a los que se suman dificultades económicas, de lenguaje...)
- Etnia gitana.
- Problemática sociofamiliar grave: entornos aquejados de paro, trabajo sumergido, alto grado de violencia, drogadicción, marginación social, etc.
- Familias con un nivel socioeconómico medio-bajo o bajo, con un nivel cultural bajo.
- Familias desestructuradas y menores en situación de desamparo.

Si hay algo claro en relación con la exclusión, es que se trata de un fenómeno multidimensional, multifactorial y multicausal; por eso es por lo que diversos autores han estudiado el fenómeno concluyendo y explicándolo desde diferentes enfoques y perspectivas. Así, en palabras de Escudero y González (2013) el riesgo escolar no es “algo objetivo, natural o espontáneo, sino, más bien, de una realidad que viene a ser un resultado y un proceso que, en cada tiempo y lugar, es social y culturalmente construido de determinadas maneras” (p.32).

Pero, ¿qué se entiende por riesgo? ¿Quién lo establece o delimita? Estas preguntas darían pistas concretas para explicar cuáles son los criterios y

procedimientos que establecen para catalogar al alumnado. Para determinar sus éxitos, sus fracasos, sus dificultades, sus debilidades... Quién o quiénes lo establecen, en base a qué se establecen, quién los interpreta y aplica, en qué medida... Esto, entre otros profesionales, es función de nuestro objeto de estudio el PTSC en colaboración con el departamento que, en el siguiente punto se va a desarrollar en profundidad.

1.2. El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad adscrito al Departamento de Orientación de los Centros Educativos de Secundaria.

De cara a situar contextualmente el trabajo profesional del PTSC hemos de hacer mención a los centros de educación secundaria, y más en concreto al Departamento de Orientación. Nuestra intención, sin embargo, no es hacer sobre ello un tratamiento detenido, sino una mera aproximación para situar como es conveniente el ámbito profesional y los cometidos de nuestro tema de estudio, que será expresamente abordado en un punto posterior.

La reforma educativa de los noventa, LOGSE (1990), que extendió la escolaridad hasta la Educación Secundaria Obligatoria, dieciséis años al menos, representó una situación realmente novedosa en el sistema educativo español. Como bien señaló Esteve (2009), con ello se constituyó una etapa educativa con valor en sí mismo, considerada de pleno derecho en lo que respecta al acceso universal a ella, el currículo, la enseñanza y los aprendizajes a lograr por el alumnado. Y de ese modo se avanzó en valores y principios de democracia escolar y educativa. Un objetivo bien justificado desde un punto de vista social, cultural, político y educativo, pero no por ello fácil de realizar de manera satisfactoria. La apertura de la ESO a todo el alumnado de la edad correspondiente, así como al que pudiera estar afectado de situaciones de riesgo y vulnerabilidad previamente comentadas, planteó el nuevo reto de tener que afrontar una masificación escolar hasta entonces desconocida, requiriendo que los centros y docentes tuvieran que encontrarse y afrontar una creciente heterogeneidad de un alumnado cuyas diversidades múltiples, (personales, familiares, sociales, culturales, etc.), constituyeron, desde sus inicios, cambios hasta drásticos para el gobierno y la gestión de los centros, el

currículo y la enseñanza-aprendizaje, los perfiles profesionales dentro de ellos y la coordinación de su labor en beneficio todos los estudiantes, desde luego los que se encuentran en situaciones de desventaja.

En el seno de los IES, los DO han sido una de las expresiones más explícitas ideada para armonizar una formación que promueva integralmente el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado, siendo para ello un principio esencial su apoyo y orientación adecuada. Un tema al que solo podemos referirnos aquí de forma sucinta, considerando algunas propuestas pertinentes al respecto. Uno de los principales problemas a los que se enfrenta la orientación desde el inicio de esta hasta hoy en día, es la diversidad de términos que se utilizan para hablar de ella; al hilo de esto y de acuerdo con Velaz (1998) se convierten en tres fuentes de confusión a la hora de definir la orientación:

- Utilización de diferentes adjetivos para definir a la orientación, tal como vocacional, profesional, educativa...
- Utilización indistinta de términos diferentes para referirse a la intervención orientadora, tal como *counseling-guidance*.
- La disparidad de funciones asignadas en diferentes momentos a los orientadores y orientadoras.

Al hilo de lo anterior, son muchos los autores que se han preocupado por dar una definición de la orientación (Álvarez, 1995; Martínez, 2002). La orientación educativa para Estebaranz, Mingorance y Monescillo (2001) era reconocida cuando se estaba empezando a conocer y valorar la importancia que tiene; esta intervención contribuye a la mejora de la educación pero aún le falta por entrar de lleno en el aula y el centro para que su intervención sea fructífera al máximo (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005). Para Bisquerra (1998) la orientación educativa es un proceso de ayuda continuada y prolongada en el tiempo en todos sus aspectos con la finalidad de prevenir y desarrollar programas de intervención educativa y social. Esta orientación se estructura en torno a tres niveles: a nivel del aula, a nivel de centro y a nivel de contexto y sector.

Como objetivos fundamentales de la orientación educativa, se pueden enunciar los siguientes:

- Contribuir a la personalización de la educación.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumno o alumna.
- Atender al contexto real en el que viven cada uno de los alumnos y alumnas.
- Favorecer el proceso de madurez personal.
- Prevenir las dificultades en el aprendizaje.
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.

El centro educativo es la unidad básica donde se lleva a cabo la acción educativa orientadora, siendo su finalidad que todos los alumnos y alumnas aprendan y desarrollen al máximo sus posibilidades, atendiendo para ello al principio de consideración, respeto y respuestas a la diversidad de los estudiantes. Bajo tal perspectiva, al lado y corresponsablemente con otros agentes y unidades organizativas, al DO le corresponden, tal como señalan las fuentes antes citadas, sus propios cometidos y funciones. Algunos de sus presupuestos y ámbitos de actuación son, por lo tanto:

- Proyectar la orientación sobre todo el centro como un valor y principio transversal y compartido.
- Contribuir a que los valores y principios psicopedagógicos sean tomados en consideración en todos los elementos organizativos, curriculares, pedagógicos.
- Sumar esfuerzos y propuestas para el impulso de programas e innovaciones acordes con el valor de la orientación educativa.
- Insertar la orientación en los proyectos curriculares de los centros y las programaciones didácticas de los departamentos.
- Abogar por planteamientos que vayan más allá de reducir la enseñanza a una mera instrucción, tomando en consideración el sentido personal y social de lo que se aprende y cómo se aprende, el desarrollo de

habilidades y actitudes que hacen posible sacar el máximo provecho de la educación diseñada e implementada en la educación secundaria.

Los modelos de orientación, como apuntó Bisquerra (1998), implican determinados procesos y procedimientos concretos de actuación, que pueden considerarse como “guías para la acción”. Esta concepción se acoge cuando, a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, se empiezan a llevar a cabo acciones en torno a la orientación educativa en todos los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. Esta orientación comienza a llevarse a cabo como principio de actividad en el cual se inserte el día a día de los centros para atender a necesidades reales. En estos primeros años de la aparición de la orientación, no se hace del todo efectiva la orientación debido a que los servicios de esta están fuera del centro educativo. De acuerdo con Amor (2012) la orientación surgió como concepto de orientación vocacional y con el tiempo se fue ampliando su conceptualización a partir del término “revolución de la carrera”. Uno de los aspectos específicos de la orientación tiene que ver con la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje, lo que ha llevado a que tal proceso se haya centrado singularmente en dos temas más relevantes.

Como funciones principales de la orientación, también han sido diversos los autores que han intentado agrupar estas, aunque, es una tarea compleja debido a que todos lo han ido haciendo desde diferentes puntos de vista. Por un lado, Morrill, Oetting y Hurst (1974) establecieron las funciones de la orientación en torno a tres categorías:

- Objetivo de la intervención: puede ser el individuo, los grupos primarios donde estaría la familia, la pareja o los amigos, los grupos asociativos, donde estaría la clase, el claustro de profesores, los compañeros de clase así como los clubes donde está el alumno o alumna, y por último, las instituciones, donde estaría el centro, el barrio y la ciudad.
- La finalidad de la intervención: puede ser terapéutica cuando se lleva a cabo en situaciones donde hay dificultades en la relación interpersonal y social, preventiva si tiene objeto de evitar problemas futuros, y en desarrollo si intenta optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos.

- Métodos de intervención: puede ser directa si es con el sujeto de la intervención directamente, consulta y formación si hay algún medio que puede influir en la población, profesionales..., y medios tecnológicos si se lleva a cabo mediante las TICs.

Otros autores que han desarrollado las funciones principales, que a su modo de ver tiene la orientación, son Álvarez y Bisquerra (1996) estableciendo siete principalmente:

- Función de organización y planificación.
- Función de diagnóstico.
- Función de información y de formación.
- Función de ayuda para la toma de decisiones.
- Función de consejo.
- Función de consulta.
- Función de evaluación e investigación.

Al hilo, Rodríguez (1995) resumió las funciones básicas en cuatro grandes bloques:

- Función de ayuda orientada a la consecución de la adaptación. Su finalidad es la prevención de desajustes y la adopción de medidas de corrección.
- Función educativa y evolutiva. Esta dirigida a trabajar estrategias y procedimientos para la resolución de problemas.
- Función asesora y diagnóstica. Se centra en los aspectos referentes a la personalidad.
- Función informativa. Se informa sobre la situación personal y del entorno en el que se desenvuelven.

Esta orientación en los centros educativos de secundaria, se lleva a cabo desde los departamentos de orientación bajo la figura del orientador, entre otros. Este departamento de orientación se constituye, de acuerdo con Gomariz y Hernández (2003), desde la perspectiva de la normativa actual, en un órgano de coordinación docente que ha de colaborar en la planificación y desarrollo de medidas de atención a la diversidad de capacidades,

motivaciones e intereses de los alumnos y alumnas. Diferentes autores (Bisquerra, 1998; Vélaz de Medrano, 1998) han acordado que la orientación se desarrolla en torno a tres ejes principales:

- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Apoyo al desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT).
- Apoyo en la organización y desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP).

Los principios que se podrían destacar de la orientación educativa, de acuerdo con Martínez (2002), son los siguientes:

- Se considera una ciencia e intervención que tiene distintas fuentes disciplinares.
- Se entiende como un proceso que supone una acción o actuación continua a lo largo del tiempo.
- Se concibe como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas sin limitación de espacio y tiempo.
- Debe ser para todas las personas.
- Abarca todas las edades y todo el ciclo vital.
- Debe ser preventiva, proactiva y potenciar el desarrollo integral del ser humano.
- La orientación y la educación son elementos del mismo proceso y con el mismo fin común.

Como se ha visto las intervenciones orientativas se deben dirigir a la coordinación y apoyo al centro apoyándose en el departamento de orientación como el equipo primordial de trabajo y actuación. Pero, a continuación, se va a ver quienes conforman el departamento de orientación y cuáles son sus funciones.

Los profesionales que tienen cabida en el departamento de orientación de los centros educativos de secundaria son los que se van a desarrollar a continuación basándose en la Resolución de 3 de Septiembre de 2003 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En primer lugar, está el

Profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía: el orientador u orientadora, cuyas funciones son las siguientes:

- Asesorar en aspectos psicopedagógicos a los distintos componentes de la comunidad educativa.
- Asesorar a la comisión de coordinación pedagógica sobre medidas de atención a la diversidad.
- Coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica.
- Emitir informes técnicos individualizados.
- Colaborar en la organización de las medidas de atención a la diversidad.
- Facilitar a los equipos educativos la información psicopedagógica necesaria para el diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos.
- Elaborar el plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial.
- Coordinar y dinamizar el desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial por medio de reuniones sistemáticas con tutores, e interviniendo con los alumnos y/o con sus familias.
- Redactar la memoria del plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial.
- Participar en la elaboración del consejo orientador sobre el futuro académico y profesional del alumno que ha de formularse al finalizar el cuarto curso de la etapa.
- Colaborar en la organización de las medidas de refuerzo y apoyo que se realicen en el centro.
- Promover la investigación e innovación educativa.
- Asesorar individualmente a los alumnos y/o sus familias o tutores legales cuando se hayan detectado problemas.
- Coordinarse con las instituciones educativas, sanitarias y sociales de la zona.
- Impartir docencia en la materia de psicología.

En segundo lugar, está el profesorado de apoyo a los ámbitos lingüístico y social, científico y tecnológico, y del área práctica. Al margen de la docencia

en las correspondientes áreas o materias propias del profesorado, establecen las siguientes funciones dentro del departamento de orientación:

- Participar en la elaboración de los programas de diversificación curricular.
- Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje.
- Participar en la planificación, desarrollo y aplicación de las adaptaciones curriculares individuales y grupales en colaboración con el profesorado de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
- Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse al término de la ESO.
- Participar en la programación y realización de actividades educativas de apoyo en ESO, FP y FPI.
- Colaborar en la planificación y desarrollo de actividades del Plan de Orientación Académica y Profesional y se hará cargo de la planificación y desarrollo de las materias de Iniciación Profesional.

En tercer lugar, están los maestros de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, y maestros con funciones de apoyo a programas de compensación educativa. Entre sus funciones destacan las siguientes:

- Realizar actividades educativas de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales o bien a aquellos que presenten problemas de aprendizaje, sea directamente o a través del asesoramiento y colaboración con el profesorado de los departamentos didácticos.
- Colaborar con los departamentos didácticos y con las juntas de profesores en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa y en la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje.

- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El apoyo, por parte del especialista, puede ser: apoyo dentro o fuera del aula, apoyo previo o posterior a la actividad general que se desarrolla en el aula o el apoyo durante la actividad en el aula. También puede ser apoyo en pequeños grupos, apoyo en programas para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica, apoyo pedagógico máximo o apoyo pedagógico máximo en aulas abiertas de los institutos.

También forma parte del DO el objeto de estudio de esta investigación: el profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad, del que se hablará en el siguiente apartado.

Todos estos profesionales actúan desde el DO bajo el establecimiento de una serie de protocolos que apoyan, legislan y guían su actuación en relación con las tareas establecidas en el apartado anterior. De forma sucinta se expondrán los protocolos vigentes, y en los que el PTSC tiene cabida, debido a que son los que en esta investigación tienen relevancia por el objeto estudio.

Por un lado, el Decreto 16/2016 por el que se establecen las normas de convivencia y en el que se establece cómo abordar las situaciones problemáticas que pueden desarrollarse en las aulas y en el centro en sí, las cuales puedan alterar el clima de convivencia. Por otro lado, se abordará la Orden de 26 de Octubre de 2012, el PRAE, en el cual se desarrollan las directrices a seguir con los alumnos absentistas o en riesgo de serlo. Por último, se desarrollará el protocolo AVE, dirigido a víctimas escolares en situaciones de acoso escolar, agresiones, víctimas de conducta sexual... se desarrollarán estos tres protocolos porque son en los que el PTSC se basa para dirigir sus actuaciones. Para las demás situaciones problemáticas o situaciones de riesgo que se pueden encontrar en los centros educativos de secundaria no existe protocolo establecido o diseñado. Aquí también radica la novedad de nuestra investigación, en conocer cómo el PTSC aborda las demás situaciones con las que se encuentra en su día a día.

En primer lugar, abordando el Decreto 16/2016 de 9 de Marzo por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de la Región de Murcia, se puede entender cómo la convivencia escolar constituye uno de los pilares fundamentales para que la educación sea de calidad. Es importante que exista un modelo para que el alumnado en general aprenda a: vivir en sociedad, respeto de normas y leyes, respeto a lo diferente y educar en principios de solidaridad y justicia.

En dicho Decreto se alude a la autonomía de los centros educativos para elaborar sus normas de organización y funcionamiento así como para elaborar sus propios métodos, punitivos o no, en términos de convivencia. Al PTSC se le atribuye la función de realizar actuaciones de mediación y seguimiento del alumnado y sus familias. Sin embargo cuando se habla de la comisión de convivencia se alude a que estará formada por: el director, el jefe de estudios, un profesor, un alumno y un padre o madre... Entonces ¿dónde tiene cabida el PTSC en cuanto a la convivencia si no está en la comisión de esta? Pregunta que se intentará responder en el marco empírico de la investigación.

Con respecto al protocolo a seguir en cuando a la actuación se refiere, los centros educativos deberán de aplicar el protocolo propio del centro que, previamente, haya establecido la comisión de convivencia como el adecuado. Debe contener medidas tanto para la prevención como para la intervención, y debe contemplar tanto al agredido como al agresor. Entre las medidas a destacar en el Decreto 16/2016 de 9 de marzo están dos: las aulas de convivencia y la mediación escolar. La primera favorecerá el proceso de modificación de conducta y reflexión sobre los hechos; esto será favorecido por el departamento de orientación. En cuanto a la segunda medida, la mediación escolar, se utilizará como estrategia para solucionar conflictos escolares. En este caso es el director el que decide si es o no conveniente hacer mediación.

Existen otros rasgos y medidas punitivas en el Decreto 16/2016 de 9 de marzo pero se ha centrado la atención en las dos medidas no punitivas pero sí correctivas porque son ámbito de actuación del sujeto de estudio.

Con respecto al siguiente protocolo de actuación, la Orden 26/2012, el programa PRAE (Programa regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar) tiene como finalidad la promoción del alumnado en el sistema educativo, así como facilitar la prevención, control y seguimiento de todos aquellos alumnos que estén en riesgo o que ya hayan abandonado. Es importante este programa debido a que los centros educativos de secundaria deben dar respuesta a la diversidad de alumnado que tienen en sus aulas; no todos tienen el interés por la misma rama educativa, no a todos se les da bien determinadas asignaturas, no todos se sienten partícipes del centro y, no todos tienen las mismas capacidades para adaptarse a los currículos cerrados e inflexibles que tienen en la actualidad los centros. La educación debe ser de calidad pero nos es difícil entender que cada alumno o alumna necesita unos tiempos o unas adaptaciones diferentes. Por esto, se crea el PRAE, no solo para disminuir el absentismo y reducir índices de abandono sino favorecer la integración de todo el alumnado en el sistema educativo. ¿Cómo se sabe si un alumno es o no es absentista? Controlando de forma rigurosa la asistencia o inasistencia a clase: el papel del profesor-tutor aquí es muy importante para hacer visible este fenómeno.

Entre medidas preventivas destacan la realización de campañas de prevención y sensibilización para que el alumnado sea consciente de las consecuencias negativas que puede acarrear este fenómeno, el establecimiento de actuaciones que favorezcan la acogida y la adaptación de alumnos recién incorporados al centro o al sistema educativo, la detección de alumnos y alumnas que puedan presentar riesgo de ser absentistas e ir ajustando la respuesta educativa a estos...

Aquí sí es papel del PTSC el iniciar el seguimiento, una vez detectadas las reiteradas faltas de asistencia al centro. Este inicia la entrevista con el alumno o alumna en riesgo y solicitará a posteriori una entrevista con la familia o tutores legales. En esa entrevista les informará de la apertura del expediente de absentismo y lo que ello conlleva.

Si esta reunión o entrevista no se puede realizar porque la familia o tutores legales no acudieran al centro, el PTSC podrá acudir al domicilio familiar. Tras esta entrevista con los familiares, el PTSC debe realizar una valoración del caso e incorporará su informe al expediente previamente abierto por el profesor-tutor. En este programa es importante el trabajo en red de toda la comunidad educativa pero sobre todo de la jefatura de estudios, los tutores y el PTSC. Las funciones en este programa del PTSC, son las siguientes:

- Promover el desarrollo de medidas preventivas del absentismo y abandono escolar en el centro educativo.
- Realizar la intervención socioeducativa en la situación de absentismo escolar del alumno.
- Mediar en caso necesario entre las familias del alumno o alumna absentista y el profesorado del centro educativo.
- Mantener entrevistas con el alumnado y familias.
- Realizar los informes técnicos que acompañen al expediente de absentismo.
- Colaborar con los técnicos de los ayuntamientos en la realización del plan individualizado de intervención socioeducativa.
- Realizar el seguimiento completo hasta el cierre del expediente.
- Informar a la jefatura de estudios del estado o fase del caso abierto.
- Colaborar con jefatura de estudios y con las demás instancias en la resolución del caso.

Por último, en el protocolo AVE (protocolo de apoyo inmediato y coordinado a víctimas escolares), están recogidas las situaciones que suponen un determinado riesgo para la integridad o desarrollo de los alumnos y alumnas. Estas situaciones son: la atención al alumnado víctima de una agresión aislada, la atención a estudiantes objeto de acoso escolar, la intervención con víctimas de accidentes, emergencias o catástrofes, la actuación escolar en situaciones de enfermedad de media o larga duración, la gestión del duelo en los centros docentes, la intervención escolar ante actos autolíticos y la atención a víctimas de conductas contra la libertad e indemnidad sexual.

Con respecto a la atención al alumnado víctima de agresión aislada, se entiende por esta cualquier conducta verbal o física que cause daños físicos o psicológicos en el alumnado, indistintamente. En el protocolo a seguir preestablecido aparecen el director, el orientador y el tutor. El PTSC no tiene papel destacado en lo que la teoría establece.

En situaciones de acoso escolar, entendiendo este como no solo la agresión en sí sino el deseo consciente de herir a alguien, de amenazarlo o asustarlo en situaciones reiteradas y prolongadas en el tiempo. El protocolo a seguir está establecido en torno a tres figuras educativas: director, orientador y tutor.

En cuanto a la intervención con víctimas de accidentes, emergencias o catástrofes son sucesos extraordinarios pero que también deben estar contemplados en los planes de actuación de los centros. Por esto se entiende todo aquel suceso que origina destrucción de bienes y provoca la muerte, lesiones físicas y/o el sufrimiento de las personas. El protocolo de ayuda inmediata en cuanto a esto, establece como agentes principales de la intervención al responsable de riesgos laborales, el director, el orientador y el resto del profesorado del centro.

En la actuación para con el alumnado enfermo de media o larga duración, entendiendo esta enfermedad como aquella situación de salud que provoca en un periodo de tiempo determinado la inasistencia del alumno o alumna al centro educativo. Al margen de las aulas hospitalarias que también son una buena herramienta para acercar lo escolar en los hospitales, se sigue un protocolo en donde intervienen el tutor, los profesores, el equipo directivo y el equipo de atención hospitalaria o de atención domiciliaria si la convalecencia es en el domicilio.

Con respecto a la gestión del duelo en el centro tiene la finalidad de prestar ayuda a aquellos alumnos que hayan perdido a un compañero, un profesor o un familiar. Aquí interviene la familia en primera instancia, el director, el tutor y el orientador del EOEP.

Otra de las intervenciones que acoge este protocolo es en actos autolíticos. Estos actos son todos aquellos que pueden desarrollar un alumno o alumna poniendo en riesgo su vida, como por ejemplo un suicidio. En este sentido actuaría la comunidad educativa en general en la fase de detección, el director, el tutor y el orientador.

Por último, con respecto a la atención a víctimas de conductas contra la libertad e indemnidad sexual, entran aquí todas las situaciones en donde un adulto o un menor de edad ejercen imposición de poder sobre un menor. Entrarían aquí las situaciones de asimetría de poder, coacción, manipulación, agresión, abuso o acoso sexual. En este protocolo, entran a formar parte la comunidad educativa, el director, el orientador y el resto del profesorado.

1.3. El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en la Región de Murcia: análisis de la especialidad de servicios a la comunidad.

Los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, según la Orden de 20 Noviembre 2006, son “orientadores que actúan como apoyo especializado junto a los otros miembros del Equipo en la adecuación entre las necesidades y los recursos psicosocioeducativos (educativos, personales, familiares y sociales), dentro del ámbito de la comunidad educativa”. Siguiendo a Fernández y Fernández (2011), era en el marco de los programas de atención a la diversidad donde empezaban a surgir nuevas figuras profesionales que hasta entonces no participaban de la escena educativa, como es el caso del PTSC que realiza sus funciones dentro del DO y los EOEP.

Esta figura surge, pues, al amparo de la diversidad del alumnado que se puede encontrar en los centros, ya que se hace necesaria una implantación de tal calibre porque, al hilo de lo que dice Casanova (2007), todas las personas son diferentes entre sí y la escuela debe flexibilizarse para amoldarse a las particularidades que cada alumno tiene, y evitar así que sean los alumnos los que tengan que amoldarse al currículo escolar, cuenten o no con posibilidades y condiciones para hacerlo y, entonces, encontrándose ya en situación de

riesgo de fracaso y abandono escolar temprano a lo que previamente nos hemos referido.

Hay que tener en cuenta la diversidad de alumnos que existen en los centros, para entender lo necesaria que es una figura docente de esta índole; estos profesionales se estaban abriendo paso en el sistema educativo, según Córdoba (2010), entendiéndose que su actuación abarca desde la educación infantil hasta la formación profesional. Según Fernández y Fernández (2011, p.2) “el PTSC se crea para intervenir eficazmente en estas situaciones de riesgo, para evitar la posible exclusión escolar y social de los alumnos y favorecer su implicación y aprovechamiento de la educación secundaria obligatoria”.

Este profesional accede al mundo laboral tras la superación de unas pruebas u oposiciones. Diversos autores (Malinen, Väisänen y Savolainen, 2012; Ronfeldt, Reininger y Kwok, 2013) han realizado estudios donde afirman que la selección de los docentes es fundamental, ya que la calidad de los profesionales es una de las variables más influyente en la calidad del sistema educativo.

1.3.1. La especialidad de servicios a la comunidad.

Aunque la especialidad de servicios a la comunidad es reciente, han ido apareciendo los últimos años diversas referencias a la misma, a los sujetos que trabajan dentro de ellas y a los diferentes ámbitos, tareas y funciones asignadas y desempeñadas. En esta investigación se parte de la premisa de que nuestra especialidad corresponde en la actualidad al cuerpo y forma parte de uno más amplio de profesionales técnicos de formación profesional en la que se encuentran otros como:

- Equipos Electrónicos.
- Estética.
- Instalación y Mantenimiento de Equipos Térmicos.
- Instalaciones Electrotécnicas.
- Oficina de proyectos de Fabricación Mecánica.
- Operaciones de Procesos.
- Peluquería.

- Procedimientos de Diagnósticos Clínicos y Ortoprotésicos.
- Procedimientos Sanitarios y Asistenciales.
- Procesos de Gestión Administrativa.
- Producción en Artes Gráficas.
- Servicios de Restauración.
- Sistemas y Aplicaciones Informáticas.
- Soldadura.
- Técnicas y Procedimientos de Imagen y Sonido.
- Cocina y Pastelería.
- Mantenimiento de Vehículos.
- Mecanizado y Mantenimiento de Máquinas.
- Operaciones y Equipos de producción Agraria.
- Procesos Comerciales.
- Servicios a la Comunidad.

Ello nos ofrece una primera idea acerca del estatus profesional que estructuralmente define al colectivo que aquí nos ocupa. Puede proceder, inicialmente, alguna precisión a propósito de la noción de especialidad. Para la RAE, la especialidad es un término que proviene del latín *specialitas* y que tiene cuatro acepciones: en primer lugar, que los sujetos que la ejercen cuentan con una cualidad de especial; en segundo, que en su creación y resultado interviene alguna preparación específica y la determinación de los sujetos y contextos en que laboran; en tercero, que su trabajo corresponde a alguna ciencia, arte o actividad que la enmarca y legitima, en tanto que comporta determinados saberes y habilidades por parte de quienes la ejercen; en cuarto, una acepción altamente específica es la de referirse también a un medicamento preparado en un laboratorio y autorizado oficialmente para ser despachado en las farmacias con un nombre comercial registrado.

En nuestra especialidad, esos requisitos son satisfechos en grados diferentes. De hecho, el surgimiento inicial de ella quedó vinculado al problema del absentismo escolar, particularmente en barrios marginales, aunque con el tiempo adquirió forma y sentido dentro del marco más amplio de la compensación educativa interna y externa a los centros, un programa marco que desde hacía tiempo estaba focalizados en la integración educativa del

alumnado en situaciones de desventaja social y personal y la mejora de la educación.

Tal como se formuló en la Resolución de 29 de Abril 1996 y en la Orden de 22 de Julio 1999, las acciones dirigidas a la compensación educativa dentro de los centros tienen que ver con la participación en actividades de apoyo dirigidas a la adquisición de competencias comunicativas de alumnos inmigrantes o de incorporación tardía, así como al refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos, favoreciendo la adquisición de habilidades sociales y afectivas del alumnado. Por otro lado, las acciones de compensación educativa externa se centran en el seguimiento y control del absentismo, las visitas y reuniones con las familias, además de la participación tanto de alumnos y alumnas como de sus familias en los centros educativos de secundaria.

A esta especialidad se accede mediante un concurso oposición que han de superar los aspirantes y habrán de desempeñar sus funciones profesionales referidas a dos vertientes en los centros: la docencia en ciclos de formación profesional de diferentes especialidades formativas a las que se aludirá más adelante y la orientación en el DO, que es el contexto propio de la investigación llevada a cabo. La intervención de esta especialidad se centra en el contexto sociofamiliar para desarrollar en su plenitud integral a los alumnos y alumnas, proporcionando elementos de conocimiento de ellos mismos y de su entorno, en los aspectos familiares, sociales y culturales. Se basa en facilitar la relación de las familias con la escuela, la comunidad y sus hijos e hijas. Gracias a esta especialidad, se pretende favorecer la inserción de todo el alumnado en desventaja y promover el éxito escolar, contribuyendo en particular a remediar el absentismo escolar.

Dentro de los diferentes proyectos de intervención educativa y comunitaria que se han realizado en nuestro país, hemos de destacar por su repercusión e importancia la que lleva a cabo la especialidad de servicios a la comunidad, ya que de acuerdo con Sánchez (2008) esta especialidad supone la primera experiencia que interviene en lo social y en lo educativo de forma simultánea para dar una respuesta global. Para Vázquez (2015) las funciones de la especialidad de servicios a la comunidad están vinculadas estrechamente

con la mejora de la convivencia en los centros educativos de secundaria, por el perfil profesional, la formación y las capacidades de los profesionales de esta especialidad. Cree que su aparición se debe a factores sociales que están generando problemas y desafíos importantes a la sociedad y la escolarización (inmigración, inserción al mercado laboral de la mujer, redes sociales...), y que el profesional que nos ocupa, aunque no tenga en esencia la condición de docente vinculado a áreas curriculares, constituye una figura clave para disponer y llevar a cabo respuestas adecuadas a aquellos. Conviene subrayar, con todo, que ha de entenderse desde una perspectiva de colaboración con los demás profesionales de los centros y departamentos, especialmente en el ámbito, tareas y apoyos que han de prestarse a la diversidad del alumnado, favoreciendo la calidad de su vida escolar y el logro de los aprendizajes considerados esenciales.

Como se trata de una especialidad relativamente nueva en nuestro contexto y sus funciones han sido progresivamente establecidas y todavía están sometidas a revisión, vamos a hacer alusión al recorrido que los servicios a la comunidad tienen en el seno de la UE, lo que nos permitirá apreciar similitudes y diferencias con el caso español.

Partiendo de la realidad social y la diversidad de la población escolar, encontramos justificada la existencia de esta especialidad en centros educativos de secundaria, y, de acuerdo con González (2016) es difícil encontrar países en donde la orientación educativa sea como la de España; los países como Italia, Inglaterra y Finlandia (que son los países donde tiene cabida una figura más o menos parecida al PTSC), muestran diferentes enfoques y, en algunos de ellos, el profesional que aquí nos ocupa no está adscrito como tal a los centros escolares. En el caso de Inglaterra, González (2016) alude a que el PTSC no existe como tal en los centros: se habla de trabajadores sociales. Se basan en la Ley de la infancia "*The Children Act 2004*", que se marca como objetivo el maximizar las oportunidades de todos los niños, niñas y jóvenes. Los equipos están formados por profesionales de las ciencias de la salud, trabajadores sociales, profesionales de la educación y orientadores, y trabajan tanto dentro como fuera de las escuelas; en realidad,

no lo hacen en Centros de Educación Secundaria, sino solamente en los de educación primaria e infantil.

Otro caso que puede citarse es Italia, donde no existen los PTSC como tales, aunque hay trabajadores sociales (figura antecesora en España al PTSC) que son reconocidos como personal no docente y está en los centros educativos. Son parte de la comunidad educativa al igual que los psicólogos, los profesionales de las ciencias de la salud, pero están contratados por otras instituciones ajenas a la escuela, sean de carácter provincial, autonómico, o local, donde trabajan de forma coordinada con los centros educativos en temas relacionados con la orientación (González, 2016).

Por último, en el caso de Finlandia, existen orientadores reconocidos con esa nomenclatura. Tienen una formación específica en educación y se encargan de la atención al alumnado con NEE (necesidades educativas especiales). Están en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, y orientan al alumnado en la elección de salidas profesionales, asignaturas optativas dentro de la etapa de educación secundaria, ofreciendo para ello herramientas y apoyos ante problemas de aprendizaje. Cooperan y trabajan en red con otros profesionales de la educación y mantienen relaciones con las familias cuyos hijos o hijas están en posible riesgo. Para ser más precisos, cuando se alude a que tienen una formación específica en educación, se quiere significar que han de contar, además con el Grado Universitario correspondiente, con un título de Máster en materia de orientación educativa. Son estos últimos lo que más se asemejan al PTSC en España y sus funciones socioeducativas.

1.3.2. Antecedentes históricos de la especialidad en nuestro contexto.

La figura del PTSC ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, no con el nombre con el que se le denomina en la actualidad, pero sí desempeñando las mismas funciones, básicamente centradas en trabajar en el ámbito de la exclusión socioeducativa de los alumnos y alumnas en los centros educativos españoles.

Fue en los años 70 cuando se empezó a hablar de “asistente social”. En 1967 aparece la Orden de 23 Enero de 1967, estableciendo un reconocimiento

de la necesidad de colaboración de lo público y lo privado. Supuso, de ese modo, una alternativa asistencial y escolar para las asociaciones de padres y madres con hijos afectados por discapacidad (MECD, 1967). Entre el 1970 y el 1980 se creó desde el sistema educativo un apartado dedicado a la educación especial. Esta creación supuso el reconocimiento de la necesidad de legislar y amparar a todos aquellos alumnos que, por entonces, estaban fuera del sistema educativo al no contar con el amparo legislativo idóneo. A partir de los 80 se introduce la figura del Trabajador Social en el ámbito educativo, el INE realiza la contratación masiva de equipos multiprofesionales tras la promulgación de la Ley 13/1982, que favoreció la integración social de las personas con minusvalías. Un año más tarde, en el 1983, aparece el Real Decreto para corregir las desigualdades mediante la educación compensatoria. Es desde el 1985 hasta el 1990 cuando se produce un gran desarrollo en lo que respecta a la educación especial, aunque la figura del trabajador social como tal no estaba integrada en el ámbito educativo.

Un punto de inflexión en esta materia fue la publicación de la LOGSE (1990). Con su aprobación e implementación se definió la figura del trabajador social y se insertó en los departamentos de orientación de los centros de educación especial. Más tarde, en 1992, se empieza a establecer la necesidad de que un profesional se introduzca de lleno en la orientación educativa y sea capaz de dar respuestas reales a las circunstancias de los alumnos. Es en el año 1993 cuando se establece, tras la Orden de 30 de Noviembre de 1992, que se tiene que acceder al sistema educativo mediante cuerpos docentes, en concreto el perfil del trabajador social como cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, especialidad: servicios a la comunidad. Con la Resolución del 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, se sigue denominando al PTSC como trabajador social y hasta el 2007 se sigue manteniendo, aunque con algunos cambios propios según Comunidades Autónomas, precisando además las competencias específicas de estos profesionales.

1.3.3. Normativa y funciones.

La Orden del 9 de diciembre de 1992, por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Pedagógica, especifica las funciones del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad como sigue:

1. Conocer las características del entorno, las necesidades sociales y educativas e identificar los recursos de la zona y posibilitar su aprovechamiento.
2. Participar en la elaboración de programas de seguimiento y control del absentismo escolar, facilitando el acceso y permanencia del alumnado en desventaja social en el centro educativo.
3. Participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del plan de atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas específicas.
4. Proporcionar al profesor/tutor información sobre los aspectos familiares y sociales.
5. Colaborar en el desarrollo de programas formativos dirigidos a familias.
6. Participar en el establecimiento de relaciones fluidas entre centro y familias.
7. Facilitar la acogida, integración y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales o en situaciones de desventaja social.
8. Colaborar en los procesos de acogida y de mediación familiar.
9. Participar en el desarrollo de actuaciones dirigidas a la prevención y mejora de la convivencia y resolución pacífica de conflictos.
10. Participar en la elaboración, desarrollo, evaluación y revisión del proyecto educativo y curricular.
11. Colaborar en la elaboración y desarrollo de los planes de orientación.
12. Desarrollar programas de animación sociocultural, de diseño y desarrollo de actividades extracurriculares de cohesión social, educación intercultural y educación en valores.
13. Aportar asesoramiento y criterios técnicos de intervención socioeducativa.

Posteriormente, en Febrero 1996 se publicó el Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en la educación, y en Abril de 1996 se concretaron las funciones y actuaciones del PTSC así:

1. Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y necesidades de escolarización del alumnado en desventaja, participando en los procesos de escolarización de este alumnado, a través de su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Centros de Educación Primaria de procedencia del alumnado, los servicios municipales y las Comisiones de Escolarización.
2. Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y los proyectos curriculares.
3. Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado, facilitando la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
4. Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesario para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado en desventaja y colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.
5. Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.
6. Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control de absentismo de los alumnos y, en colaboración con otros servicios externos e instituciones, desarrollar las actuaciones necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en el centro.

7. Velar, conjuntamente con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del instituto, ordinarios y complementarios, y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades.

Según la Resolución del 3 de Septiembre de 2003 de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan Instrucciones para el Funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria sostenidos con Fondos Públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, las funciones del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad se desarrollan en los siguientes ámbitos:

- De apoyo y colaboración en la acción tutorial: el profesional proporciona criterios en colaboración con los departamentos didácticos y las juntas de profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación de los currículos necesarios para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado en desventaja. Participa también en el Plan de Orientación Académica y Profesional y en el Plan de Acción Tutorial.
- De trabajo interno del Departamento y la relación con los alumnos: facilita la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja social, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral. Participa en el Plan de Actuación de Compensación Educativa, Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Acogida y Atención al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.
- Ámbito Comunitario-Institucional: participa en la creación de un contexto intercultural en el centro educativo, programas de convivencia y resolución pacífica de conflictos, prevención de la violencia de género, prevención y control del absentismo escolar, etc.
- Ámbito Socio-Familiar: actúa como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado.

Según la Orden de 4 de Junio 2010 se estableció que el Plan de Atención a la Diversidad lo elaborará el equipo de apoyo a la diversidad y, en los centros de educación secundaria, serán el orientador del centro, el PTSC y

el personal docente los encargados de desarrollar programas y medidas de atención a la diversidad, así como también los jefes de los departamentos de coordinación didáctica. Y un par de años más tarde, la orden 1054/2012 de 5 diciembre fijó una serie de funciones del PTSC en los centros educativos referidas a:

1. Proporcionar orientaciones para la atención al alumnado en desventaja socioeducativa o integración tardía en el sistema educativo, facilitando su acogida, integración y participación, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
2. Favorecer el conocimiento del entorno; identificar los recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales o de otra índole existentes, y colaborar en el establecimiento de vías de coordinación y colaboración.
3. Colaborar en la prevención y mejora de la convivencia, en el seguimiento y control del absentismo escolar y en la realización de actuaciones encaminadas a prevenir y disminuir el abandono escolar temprano de la educación y la formación.
4. Aportar criterios sobre la evaluación del contexto familiar y social facilitando la información necesaria, en los casos en los que sea preciso.
5. Participar en las tareas de orientación a las familias y de integración e inserción social del alumnado, que se lleven a cabo en el centro.
6. Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización interna de los centros.

1.3.4. Ámbitos de actuación.

Como hemos señalado en la revisión ofrecida, las funciones otorgadas al PTSC son muchas y muy variadas. Cabe destacar que corresponden a dos ámbitos importantes de actuación, el docente y el no docente. En lo que respecta al primero, la docencia se cifra en los ciclos formativos de la familia de servicios socioculturales y a la comunidad y son:

- Grado superior: animación sociocultural, educación infantil, integración social e interpretación de la lengua de signos.
- Grado medio: atención socio-sanitaria.

De acuerdo con Gómez (2008), las asignaturas que imparte en dichos Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior, son las siguientes:

- a) En Educación Infantil el PTSC puede impartir el módulo de expresión y comunicación (190 horas), el módulo de metodología del juego (195 horas) y el módulo de autonomía personal y salud (190 horas).
- b) En Animación Sociocultural, el módulo de animación de ocio y tiempo libre (185 horas).
- c) En Integración Social, el módulo de atención a unidades de convivencia (160 horas) y el de inserción ocupacional (130 horas).
- d) En Interpretación de la Lengua de Signos y Atención Socio-sanitaria, el módulo de atención y apoyo psicosocial (120 horas), y el de ocio y tiempo libre en colectivos específicos (170 horas).

En el ámbito no docente, que como se viene diciendo está inscrito en los EOEP y DO (educación infantil, primaria y secundaria), sus cometidos y funciones giran en torno al apoyo y orientación del alumnado con necesidades educativas especiales. Conviene subrayar que tanto en los decretos y órdenes de otras CCAA como en los de la Región de Murcia, se definen en términos compartidos con otros miembros del DO y de los EOEP.

Algunos estudiosos del tema, como Córdoba (2010) han definido la figura del PTSC apoyándose en la Resolución 3 de Septiembre de 2003 de la comunidad autónoma de la Región de Murcia, en la que se fijaron las funciones y tareas de estos profesionales en los centros educativos de secundaria. A nivel estatal, en CC.AA. como Castilla La-Mancha, existen también otros estudios (Sala, 2013 y Sánchez, 2008) en los que se centran, para delimitar las funciones de estos profesionales, en la Resolución de 2005 de la Consejería de Educación y Ciencia, en el Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación, en la Resolución del 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, y en la Orden EDU/1054/2012 de 5 de Diciembre.

Por lo general, en esos y otros análisis lo que se hace es una descripción de la legislación y las funciones formalmente establecidas, siendo muy escasos aquellos que se hayan ocupado, hasta la fecha, de ofrecer datos

e informaciones referidas a lo que el PTSC hace, las metodologías que utiliza o los modos en que está viviendo y valorando la profesión y su desempeño. Es una excepción el estudio realizado en la Comunidad de Madrid por parte de Fernández y Fernández (2011), donde se da cuenta de las vivencias y experiencias el PTSC de un centro de educación secundaria.

1.3.5. Sistema de acceso a la especialidad.

Siguiendo la Orden de 13 Marzo de 2015, los requisitos para acceder al proceso de oposición de PTSC y que deben reunir los aspirantes son los siguientes:

- a) Ser español o ser nacional de alguno de los demás Estados miembros de la Unión Europea, o nacional de algún Estado al que, en virtud de los Tratados Internacionales celebrados por la UE y ratificados por España, sea de aplicación la libre circulación de trabajadores. También podrán participar, cualquiera que sea su nacionalidad, el cónyuge de los nacionales de alguno de los Estados miembros de la UE y, cuando así lo prevea el correspondiente Tratado, el de los nacionales de algún Estado al que en virtud de los Tratados Internacionales celebrados por la UE y ratificados por España sea de aplicación la libre circulación de trabajadores, siempre que no estén separados de derecho. Asimismo, con las mismas condiciones, podrán participar sus descendientes y los de su cónyuge, menores de veintinueve años o mayores de dicha edad que vivan a sus expensas.
- b) Tener cumplidos dieciocho años y no haber alcanzado la edad establecida, con carácter general, para la jubilación forzosa, según establece el artículo 12 de Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.
- c) No padecer enfermedad ni estar afectado por limitación física o psíquica incompatible con el desempeño de las funciones correspondientes al cuerpo y especialidad a que se opta.
- d) No haber sido separado, mediante expediente disciplinario, del servicio de cualquiera de las Administraciones públicas, ni hallarse inhabilitado para el desempeño de funciones públicas.
- e) No ser funcionario de carrera, en prácticas o estar pendiente del correspondiente nombramiento como funcionario de carrera del mismo

cuerpo al que se aspira a ingresar, salvo que se concurra a los procedimientos para la adquisición de nuevas especialidades a que se refiere el Título II de la presente Orden, en el que podrán participar los funcionarios de carrera.

- f) Hacer efectivo el pago de la tasa correspondiente, según lo previsto en el Decreto Legislativo 1/2004, de 9 de julio, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Tasas, Precios Públicos y Contribuciones Especiales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la actualización prevista en la Ley 13/2014, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el ejercicio 2015.

Además de esos requisitos generales, se exigen otros más específicos. En concreto, contar con un título de Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o el título de Grado correspondiente u otros equivalentes a efectos de docencia. De acuerdo con lo establecido en la disposición adicional única, punto 2, del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, son equivalentes, a efectos de docencia, las titulaciones que se detallan para cada especialidad en el anexo VI del citado Real Decreto. Asimismo, según se establece en la disposición adicional única, punto 6, del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, se declaran equivalentes a efectos de docencia, las titulaciones de Técnico Especialista y Técnico Superior de formación profesional, siempre que se acredite una experiencia docente en la misma especialidad a la que se aspira de, al menos dos años en centros educativos públicos dependientes de la comunidad autónoma de la Región de Murcia, cumplidos a 31 de agosto de 2007.

1.3.6. Perfil profesional del PTSC.

Llegados a este punto, es pertinente plantearse la cuestión de si, descritos los ámbitos, tareas, funciones, titulación y requisitos de acceso a la condición de PTSC, esta especialidad puede ser considerada o no como una profesión.

A mediados de los sesenta del siglo pasado, Wilensky (1964) estableció que cualquier ocupación considerable como profesión debía satisfacer seis criterios: ejercerse a tiempo completo, comportar una serie de reglas de actividad, requerir formación y centros especializados encargados de proveerla, poseer organizaciones profesionales, comportar una protección legal de monopolio garantizado y atenerse a un código deontológico. Habría, según Legault (2003), una diferencia digna de ser tomada en consideración entre la noción de profesión y la de oficio: la primera, decía ese autor, supone el establecimiento de una relación de servicio con las personas, la segunda está más relacionada con la producción de bienes. De manera que, así las cosas, cabría entender que el PTSC sí reúne esta condición que acaba de atribuirse a una profesión, aunque, si se toman en consideración los seis requisitos antes citados, sería muy discutible el poder afirmar sin matices que realmente esté siendo definida, regulada y ejercida como tal.

Otro criterio adicional que se ha aducido para poder valorar si una determinada ocupación merece ser considerada como profesión, es el que ha sido subrayado por Abbott (1988). Según dicho autor, un profesional ha de contar con un respaldo formativo universitario, en el sentido que los saberes y habilidades requeridas para el desempeño de su labor han de ser provistos y certificados por las universidades.

En diferentes trabajos sobre el tema, Sáez (2003) ha sostenido un esquema relativo a la participación de diversos actores en la profesionalización, estando todos ellos involucrados en la definición de sus cometidos y condiciones para ejercer una determinada profesión. Desde su punto de vista, la Universidad aporta investigación, docencia y acreditación, el Estado, políticas y servicios sociales, el mercado, por su parte, viejos y nuevos yacimientos de empleo y, a su vez, los profesionales que ejercen una determinada profesión representan la cultura y las organizaciones a través de las que una profesión se visualiza en el sistema social, político, económico y profesional, debiéndose añadir todavía otro actor, los usuarios, que aportan necesidades a las que han de responder quiénes son y ejercen como tales.

Para finalizar, de acuerdo con Sáez, Campillo y Del Cerro (2012) la investigación en el ámbito de las profesiones tiene diversos retos y problemas que afrontar. Algunos de ellos apuntan a temas de gran calado, y se refieren, de un lado, a que si la formación ha de preparar a un sujeto que haya de utilizar conocimiento en su actividad, un interrogante por despejar es: ¿qué tipo de conocimiento usan o van a usar? De otro y en términos todavía más específicos, otras cuestiones a tomar en consideración son: ¿cuál es el tipo de conocimiento que se ofrece en los centros y aulas de formación (universitaria) teniendo en cuenta sus contextos y ámbitos laborales? ¿En qué grado existe una mayor o menor correspondencia entre el conocimiento de la formación y el conocimiento utilizado en la acción, en la práctica de ejercicio de la profesión? Y, todavía, otros interrogantes pertinentes son, ¿en qué grado el conocimiento ligado a la formación universitaria llega o no a facilitar la adquisición y el dominio de competencias profesionales con los futuros profesionales? ¿Cómo se evalúan y certifican idóneamente dichas competencias profesionales? O, para dejar aquí la lista de otras cuestiones a despejar, ¿en qué medida, a lo largo del tiempo y las condiciones en que se ejerce la profesión, los sujetos tienen oportunidades de efectivamente persistir en el empeño de afinar y ampliar los conocimientos y las competencias, aprendiendo a lo largo de toda la carrera?

1.3.7. Aspectos clave en el perfil profesional: condiciones del puesto de trabajo, formación y metodología.

A la luz del panorama descrito sobre profesionalidad y profesionalización, el análisis del PTSC ha de poner en relación, de un lado, los ámbitos y temáticas descritas en los apartados precedentes acerca de las tareas, cometidos y requerimientos establecidos y exigidos por las administraciones educativas del perfil profesional que aquí nos ocupa y, de otro, el grado en que la construcción corriente administrativa, laboral y social del mismo satisface los criterios y cuestiones consideradas relevantes a la hora de determinar el estatus profesional del PTSC, sus condiciones laborales, autonomía, formación inicial y continuada, procedimientos concertados y aplicados en la práctica o, si se prefiere, enfoques y metodologías que inspiran y con las cuales se llevan a cabo los propios desempeños en el día a día del

trabajo que realizan en los centros u otros contextos. Tres aspectos en concreto son dignos de consideración: las condiciones del puesto de trabajo de nuestra especialidad, la formación inicial universitaria y su coherencia con el perfil establecido sobre ella por parte de la administración, lo que de acuerdo con lo previamente señalado puede representar uno de los criterios clave para determinar si el PTSC es tratado coherentemente o no según criterios de profesionalidad y, asimismo, la disponibilidad de procesos, procedimientos y protocolos con los cuales llevar a cabo (metodología utilizada en el desempeño de la práctica laboral diaria) las actuaciones correspondientes. Basten algunas breves consideraciones sobre cada uno de esos aspectos.

La cuestión relativa a las condiciones del puesto de trabajo tiene una indudable importancia: de ellas dependen en gran medida los márgenes favorables a la posibilidad de realizar aceptablemente las tareas y cometidos asignados o, por el contrario, las limitaciones que puedan dificultarlas. Se trata de un asunto hace tiempo considerado y abordado en relación con la profesión docente (Escudero, 2011) y, salvando la especificidad del PTSC y el hecho de que la existencia reciente de esta figura no ha dado lugar a un tratamiento singular de la cuestión, pueden un par de apreciaciones ser tomadas.

Cabe subrayar, en primer lugar, que según sean las condiciones del puesto de trabajo del PTSC, podrá afirmarse o no si al respecto está siendo reconocido y valorado como un verdadero profesional. En términos generales, dichas condiciones del puesto de trabajo se refieren tanto a aspectos económicos e intelectuales como sociales; tienen que ver, por lo tanto, con el reconocimiento laboral que se traduce en un determinado sistema de incentivo, salario, valoración intelectual de sus tareas y cometidos, que ha de traducirse en una formación de alto nivel, universitario, como se ha dicho antes, y con el reconocimiento y también valoración social, que es algo que se puede reflejar en el atractivo de esta actividad, la representación que quienes la ejercen tienen de sí mismos y las representaciones que merecen de parte de otros agentes y los sujetos con quienes laboran, así como también con la disponibilidad de apoyos y respaldos institucionales y sociales por parte de quienes instituyen y regulan la condición laboral que nos ocupa.

En términos más específicos, hay un determinado tipo de condiciones del puesto de trabajo del PTSC que, de acuerdo con la fuente citada, puede calificarse de estructurales y materiales. Atañen a modalidades de contratación, tiempo exigido y dedicado (interinidad-funcionario, jornada completa o parcial en un mismo contexto o en varios de ellos) recursos y materiales disponibles para el desempeño profesional, salario, ratio de sujetos con los cuales llevar a cabo las tareas y cometidos asignados, etc.

El repertorio de saberes, capacidades, disposiciones y actitudes, sentido de pertenencia, identidad y compromiso con una profesión constituyen condiciones y herramientas cognitivas, emocionales, sociales y éticas sustentos intelectuales en las cuales aquella se sustenta y se ejerce. La formación inicial está llamada a facilitar un bagaje de base y, una vez se entra en la profesión, a la formación continuada o el desarrollo profesional le corresponde seguir conectándolo con la práctica y, desde luego, ir enriqueciendo en la acción y para la mejora de la misma el conjunto de las diversas herramientas que son precisas para un ejercicio laboral idóneo. Sobre una y otra han sido valiosas ciertas aportaciones realizadas, aunque han puesto más el foco sobre los educadores sociales que los PTSC (Caride, 2002; Sáez y García, 2003; Sáez, 2009; Álvarez, 2017); por las similitudes manifiestas y a pesar de que no contemplan la especificidad de nuestra especialidad, son pertinentes a nuestro tema.

Respecto a la formación inicial, una idea bastante asumida es que ha de proveer un corpus teórico sistemático desarrollado a través de una formación reglada universitaria, lo que constituiría un indicador del reconocimiento social de la profesión, un sustento de organizaciones colegiadas de pertenencia (colegio profesional), debiendo incluir un pluralidad de conocimientos y herramientas, entre las que tiene plena razón de ser un código deontológico compartido (Álvarez, 2017).

En nuestro caso, por lo tanto, habremos de interrogarnos acerca de si el puesto de trabajo del PTSC cuenta con tales respaldos formativos lo que podría constituir un indicador clave para estimar el grado de profesionalidad asignado a un determinado puesto de trabajo. Sería preciso, pues, atender,

atender, de un lado, a si la formación previa requerida del PTSC no solo está explícitamente focalizada en los ámbitos, tareas y responsabilidades asignadas (a ello se hizo mención en su momento), sino también al grado en que el conocimiento, las capacidades y actitudes provistas y desarrolladas (en la formación habitualmente denominada teórica y en los períodos del *Practicum*), son específicas, relevantes, coherentes y útiles para entender y actuar en los contextos y ámbitos en los cuales se ejercerá el trabajo correspondiente.

Al estudiar el estatus profesional de la especialidad que nos ocupa será preciso, por lo tanto, atender y enjuiciar si los requisitos formativos exigidos para el acceso a la misma a través del concurso oposición son acordes, por lo tanto, con un nivel de formación idóneo, específico y universitario. En el caso de que así fuera, siempre persistirá el interrogante sobre si tal formación previa fue adecuada y efectiva para sustentar cognitiva, emocional, social y éticamente las prácticas. En el supuesto de que ni siquiera se tomara en consideración tal criterio –que es lo que cabe inferir de los prerrequisitos establecidos por la administración para el concurso oposición- nos encontraríamos claramente con un indicador manifiesto y lamentable de que la devaluación formativa del PTSC es realmente disparatada: se estaría asumiendo que las tareas y cometidos asignados –que como se vio previamente comportan una notable complejidad y hasta sofisticación- no precisan de otros saberes y capacidades previas, pues se adquirirán, no más, en la práctica posterior. Basta comparar esta situación de desconsideración y desprecio intelectual del bagaje formativo de la especialidad con lo que se exige de otros profesionales o cuasi profesionales (médicos, abogados, docentes, etc.), para percatarse del dislate que podría suponer el hecho de que, sin importar unos mínimos específicos y universitarios de formación inicial, cualquier persona que cuente con un grado universitario en ámbitos dispares y hasta ajenos a la educación social sea considerada idónea para opositar a la especialidad en cuestión y el puesto de trabajo que le corresponde.

La segunda, formación continuada o desarrollo profesional una vez se ha entrado en la profesión, es asimismo objeto de un amplio consenso. En todos los ámbitos profesionales, así como particularmente en los socio-educativos, se considera que su papel es crucial e imprescindible, más todavía

si cabe en tiempos, como los corrientes, en los que los cambios sociales y laborales exigen de los agentes involucrados una permanente, y no siempre positiva, actualización y ampliación de saberes, capacidades, identidades y compromisos. Es valorado como una oportunidad, contenidos y procesos variados (en tiempos, espacios, relaciones, etc.) a través de los cuales los prácticos conciertan y relacionan el conocimiento profesional de base (saberes, capacidades, actitudes, vivencias) con las prácticas, los sujetos y contextos donde laboran. Se sabe, efectivamente, que dichas relaciones son complejas: van más allá de la mera aplicación de conocimientos adquiridos, pues en gran medida consisten en la creación de nuevas ideas, actitudes y capacidades a partir y mediante una reflexión y actitudes críticas, que permitan aprender en y para la acción y las convenientes transformaciones de las prácticas.

La formación continuada o el desarrollo profesional puede tener diversas modalidades (presencial, semipresencial, on-line en redes, etc.), desarrollarse a título personal y colegiado, a través de relaciones de intercambio y colaboración con los compañeros y otros actores sociales y educativos, y versar sobre contenidos y dinámicas múltiples, tomando en consideración no solo criterios de eficacia y eficiencia sino, sobre todo, objetivos tendentes a conferir sentido y propósitos a lo que se hace y con quiénes se lleva a cabo, por qué y para qué se aprenden ideas y prácticas, haciendo posible el logro paulatino de aprendizajes implícitos y explícitos, consistentes en aspectos cognitivos, emocionales, sociales y éticos, todos ellos importantes y constitutivos del aprendizaje profesional.

El grado pues que una determinada profesión cuente con condiciones y oportunidades propicias a reflexionar y mejora las prácticas, ampliar las herramientas conceptuales y las capacidades y desplegar las actitudes y compromisos idóneos y acordes con una deontología profesional en la acción, será decisivo a la hora de valorar si el ejercicio de nuestra especialidad también se caracteriza o no porque sus agentes sostengan en el tiempo y en sus contextos cotidianos oportunidades efectivas de ampliación y enriquecimiento de los aprendizajes necesarios.

En suma, una cuestión pertinentes a despejar, de cara a apreciar si nuestra especialidad están siendo tratada como profesional o mero oficio (en el sentido antes indicado), es hasta qué punto las tareas y cometidos docentes y no docentes establecidos para el PTSC están siendo debidamente sustentados sobre saberes, capacidades y competencias profesionales expresa e institucionalmente ofrecidas y logradas a través de la formación inicial requerida para el acceso al puesto de trabajo y, sucesivamente, con la formación continuada, tienen relación y son útiles para desempeñar adecuadamente las tareas y cometidos asignados.

El tercer aspecto a considerar se refiere a procesos, procedimientos y protocolos o, si se prefiere, enfoques y metodologías utilizadas por el PTSC en la realización de su trabajo en los centros. Aunque guardan supuestamente alguna relación con el bagaje de conocimientos, experiencias y capacidades disponibles, atañe, más en concreto, a las prácticas en contexto, con sujetos y enmarcadas de alguna manera en proyectos o programas de actuación. Atañen, por lo tanto, al desempeño profesional, un asunto todavía pendiente en buena medida de análisis y comprensión de las prácticas cotidianas de los sujetos que nos ocupan.

El desempeño de los educadores sociales en sus diversos ámbitos laborales ha sido objeto de alguna consideración como, por ejemplo, la realizada por Álvarez (2017). Al describirlo, alude al análisis de las realidades sociales con las que aquellos trabajan (procesos y procedimientos a través de los cuales obtienen, analizan y sacan conclusiones), el modo en que definen problemas y elaboran planes de actuación que, según la misma fuente, pueden versar sobre tareas de formación, mediación, colaboración, acompañamiento, asesoramiento. A nuestro entender, así descrito el desempeño profesional, lo que se hace es, más bien, describir tareas llevadas a cabo sobre determinados temas y con ciertos sujetos, sin entrar en los modos, procesos, procedimientos o protocolos utilizados y las actuaciones correspondientes.

Para el caso que nos ocupa, entonces, la aproximación a la cuestión que puede ser pertinente estará referida a la identificación de procesos y protocolos con los que se trabaja, la disponibilidad de determinados recursos materiales

con los cuales se realizan, el tipo de relaciones sostenidas con los sujetos y otros agentes, y más en concreto la coordinación y colaboración con los mismos, así como la detección de lo que podrían estar siendo diversas formas de trabajar dando lugar a tipologías de modos de ser y ejercer el desempeño del PTSC.

CAPÍTULO II. MARCO EMPÍRICO.

El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una “escuela para todos”. Todos los niños, niñas y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños y las niñas

(UNESCO, 1995).

Introducción

En la fundamentación teórica se ha dado a conocer la especialidad de servicios a la comunidad, la figura profesional que ejerce sus funciones en los centros educativos bajo esta especialidad (el PTSC), las situaciones donde desarrolla su acción así como la legislación que apoya y da sentido a esta figura.

En el desarrollo de este capítulo, el marco empírico, se abordará la delimitación del objeto de estudio, el objetivo general así como el desglose en sus objetivos específicos, el diseño metodológico, la descripción de la población y la muestra de la investigación, la explicación de los instrumentos diseñados para la recogida de información (entrevista, cuestionario y grupo de discusión), el proceso de investigación y cronograma seguido durante el desarrollo de la investigación, el tratamiento estadístico de los datos para su posterior análisis, extracción de resultados así como para la comparación con otros estudios abordados en el marco teórico, y por último, la extracción de conclusiones globales de esta investigación.

Así pues, aunque el concepto de investigación ha ido evolucionando y varía en función de objetivos y características, Ander-Egg (1995) la define como un proceso que mediante el método científico obtiene nuevos conocimientos y/o estudia una situación para diagnosticar necesidades y problemas con el objetivo de aplicar los conocimientos a fines prácticos. Al hilo de ello, Sierra Bravo (1984) la define como el proceso de aplicación del método y las técnicas científicas establecidas a determinadas situaciones y problemas en el área de realidad social con la finalidad de encontrar respuestas y generar nuevos conocimientos. La RAE, a su vez, define la investigación como “acción y efecto de investigar, y, el término investigar lo define en su primera acepción como “el acto de llevar a cabo diferentes estrategias para descubrir algo” y en la tercera como “el conjunto de actividades de índole intelectual y experimental de carácter sistemático, realizadas con la intención de incrementar los conocimientos sobre un determinado tema”.

La investigación puede adscribirse a distintos métodos según su naturaleza. Dada la diversidad, estamos de acuerdo con Pérez Serrano (1994,

p.62) “un investigador no tiene porqué adherirse ciegamente a uno de estos, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que, indistintamente, provengan de uno u otro, si así logra una adaptación flexible a su problemática”; así pues esta investigación no va a adherirse a un solo método, sino que triangulará lo cuantitativo y lo cualitativo para lograr sus objetivos.

Debido a que no existe solamente una forma de conocer o construir conocimiento, el diseño metodológico de esta investigación se ha desarrollado de forma que se adapte a los objetivos propuestos, teniendo muy en cuenta el marco teórico y sobre todo, contando con que existen límites en cuanto al acceso a la información que a nuestro objeto de estudio se refiere.

2.1. Delimitación del objeto de estudio.

El propósito general de la investigación llevada a cabo apunta a ofrecer una visión y valoración selectiva de un conjunto de temas relevantes que afectan y definen un puesto de trabajo como el que corresponde al PTSC. Es tan singular y reciente en el contexto nacional y regional como, al mismo tiempo, merecedor de determinar reflexiva y selectivamente los focos de análisis y los criterios teóricos y prácticos con los cuales recabar la información, presentar los resultados obtenidos y sostener un diálogo entre los mismos y el marco teórico expuesto en los capítulos al mismo dedicados.

Nuestro objetivo general es, de un lado, dejar constancia y valorar cuál está siendo el tratamiento normativo que la legislación administrativa vigente ha establecido sobre el perfil del PTSC, pero no sin descuidar cuál es el tipo de construcción del mismo vivido y percibido por los sujetos, así como el grado en que aprecian coherencias o discordancias entre lo legislado y sus prácticas laborales diarias. Como no podía ser menos, se ha hecho una incursión en la identificación y valoración de las condiciones del puesto de trabajo, tanto algunas de carácter estructural y material, como se dijo en su momento, como otras relativas a los recursos y apoyos con los que según nuestros informantes cuentan. Igualmente, se ha querido descender a los ámbitos más concretos, situaciones, sujetos y colectivos con los que laboran, un tema importante a la hora de conocer y apreciar el grado en que las tareas asignadas y cumplidas llegan, quizás, a suponer ejemplos de un exceso de tareas y responsabilidades que intensifican seriamente el desempeño profesional del PTSC. Con la idea de enmarcar las prácticas más concretas en proyectos de actuación de mayor alcance, ha parecido conveniente caracterizar y valorar desde las perspectivas de nuestros informantes el tipo de programas en los cuales participan y trabajan, procurando obtener sus puntos de vista sobre los mismos y su suficiente respecto a los temas y problemáticas a las que han de hacer frente.

Se ha dedicado un espacio propio al aspecto que tiene que ver con las metodologías y relaciones con las cuales laboran, lo que no solo nos ha llevado a desvelar qué tipo de prácticas realizan y cómo las hacen, sino también las relaciones que sostienen con otros agentes, particularmente de colaboración y

coordinación, así como los recursos, apoyos psicosociales y compromisos compartidos o, quizás, ausencia de los mismos. En este apartado, dada la variabilidad comprensible de formas de ejercer esta especialidad, se han obtenido datos dignos de atención que ilustran, aunque muy aproximadamente, sobre la existencia de diferentes tipologías en el desempeño profesional de los PTSC.

Finalmente, tomando en consideración del tercer punto tratado en el marco teórico, nos ha parecido pertinente interrogarnos acerca de en qué medida el perfil y la práctica profesional (dada la normativa reguladora, los temas de la oposición, sujetos, contextos laborales, las condiciones del puesto de trabajo, etc.) pueden o no ser consideradas acordes con los criterios básicos esperados de un tratamiento, consideración y dignificación de esta especialidad como auténticos profesionales y, en consecuencia, debidamente profesionalizados. A este respecto, se han explorado y obtenido resultados susceptibles de análisis acerca de las perspectivas de los sujetos sobre su formación inicial y continuada, y las relaciones o no, de una y otra con su trabajo cotidiano.

2.2. Objetivos de la investigación.

En consonancia con el marco teórico, la justificación y descripción del objeto de estudio, el objetivo general de la investigación es: conocer la figura profesional, las funciones, así como el contexto sociolaboral y socioeducativo del PTSC en la Región de Murcia.

Para dar sentido y respuesta a este objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar y valorar los requisitos de acceso al puesto de trabajo del PTSC establecidos por la administración, sus relaciones con la construcción de la propia identidad profesional en la práctica y las tareas y responsabilidades oficiales que han definido y regulado legislativamente la especialidad.
2. Identificar y valorar las condiciones estructurales y los recursos y apoyos disponibles en el puesto de trabajo.

3. Determinar y valorar las situaciones, temas, sujetos y colectivos con los cuales trabaja el PTSC.
4. Identificar los programas en los que trabaja y las valoraciones de los mismos por parte de los PTSC implicados.
5. Caracterizar y valorar las metodologías utilizadas por el PTSC y las relaciones que sostiene con otros agentes educativos y sociales.
6. Identificar las perspectivas de los sujetos sobre el grado en que existen relaciones coherentes entre la formación inicial y continuada y la propia práctica laboral, y valorar el grado en que la especialidad satisface determinados criterios de profesionalidad y profesionalización.

2.3. Diseño metodológico.

El conocimiento pedagógico permite al profesional de la educación elaborar nuevos conceptos y principios, así como configurar teorías de acción (Medina y Domínguez, 1990); así pues la formación del mismo tiene lugar a través de las tareas diarias. Gracias a estas emerge el conocimiento profesional que configura al profesional de la educación, en el profesional que es y en el conocimiento que posee. Este conocimiento, está formado por historias personales y profesionales, así como por las circunstancias ecológicas de la acción en la que se encuentran a sí mismos (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988). Germina como resultado de afrontar situaciones difíciles y/o conflictivas que se organizan en torno a un determinado contexto y a las que se intentan atribuir posibles causas, soluciones y propuestas alternativas (Fernández González, Elórtegui, Escartín y Medina Pérez, 2003).

Una de las claves del desarrollo profesional es la reflexión, entendida desde tiempo atrás por Dewey (1933) como apertura mental, responsabilidad, ser todo corazón. La reflexión, puede considerarse una buena estrategia de indagación sobre la práctica profesional; esta conduce al núcleo del pensamiento, y al sucesivo desarrollo profesional de los participantes. La reflexión comienza, al sorprenderse uno por algo, al tener desasosiego e

incertidumbre por las ocurrencias de los fenómenos, estadios que Goodman (1986) denomina pensamiento intuitivo.

Este estudio se trata de una investigación de corte no experimental, ya que no se pretende la manipulación de los elementos del objeto de estudio, es decir, se trata de un estudio donde no se pretende variar en forma intencional las variables, limitándose a indagar sobre la situación estudiada tal como sucede en su entorno natural, procediendo posteriormente a su análisis correspondiente (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; García y Quintanal, 2012).

Se enmarca dentro de los estudios de corte descriptivo, que tal y como señalan Van Dalen y Meyer (1983) son útiles en el conocimiento y exploración de determinados ámbitos educativos, tales como recoger información objetiva y comprobable que describa una situación, identificar problemas, realizar comparaciones y evaluaciones, o planificar futuros cambios y facilitar la toma de decisiones. Se le atribuye un carácter descriptivo (Gómez, 2006) en la medida que aporta una descripción de aquello en lo que el estudio concentra su atención. Para Hernández e Izquierdo (2015), el carácter descriptivo sirve para centrar la acción, suministrando información precisa y ordenada, para una mayor y mejor certeza en los resultados, permitiendo producir y transformar la información obtenida en conocimiento y permitiendo así, tomar decisiones.

Tiene carácter circular debido a que nos ha llevado a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de investigación y sobre los pasos particulares a la luz de los demás (Flick, 2004). Se ha ido mostrando la importancia que tiene la reflexión crítica de un tema, desde el principio hasta el final, pasando por cada una de las fases de la investigación. Es tan importante la recogida de datos como la reflexión del investigador.

Nuestro diseño de investigación abarca desde la selección del tema a la recogida de información para el posterior análisis. En este caso el estudio se ha apoyado en un diseño flexible, emergente y progresivo (Taylor y Bogdan, 1994; Portela, 1999) abierto a modificaciones conforme la investigación iba avanzando. Gómez (2006) recomienda que los diseños han de ser flexibles, abiertos, con capacidad de adaptarse a cada momento y circunstancias, en

función del cambio que se produzca en la realidad socioeducativa. No terminando de recoger datos hasta el momento de transcribir e interpretar estos.

Tener en cuenta de manera previa cuales son las luces y sombras que rodean al estudio puede ser considerado un punto a favor, puesto que a lo largo de la investigación, en el momento que emerjan determinados dilemas, el trabajo debe ser capaz de afrontar con éxito y dar luz a los rincones más oscuros. En definitiva, en el presente trabajo, el estudio ha permitido realizar una inmersión en el ambiente educativo, la cual ha posibilitado que a la vez que se entendía la realidad escolar, surgieran nuevas cuestiones respecto a las concepciones teóricas del área de estudio, provocando la formación de cuestiones de investigación de manera emergente conforme se iba desarrollando el estudio.

Debido a la complejidad del objeto de estudio se ha optado por una metodología complementaria o mixta: se ha decidido recoger datos mediante el uso de técnicas e instrumentos como son el análisis documental, los cuestionarios, las entrevistas en profundidad y un grupo de discusión final. Flick (2007) hace una diferenciación entre la metodología cuantitativa y la cualitativa, en la que mientras lo cuantitativo busca encontrar la causalidad de los hechos pretendiendo su explicación y control, presupone la posición del investigador objetiva y libre de valores, lo cualitativo busca la comprensión de los hechos y su complejidad mediante la profundización, en la que el investigador se implica personalmente e interpreta los hechos, dando lugar a una descripción densa, donde se presentan diferentes realidades. Nosotros, para una mejor comprensión hemos optado por la combinación de las dos metodologías; por un lado, la cualitativa porque el tipo de conocimiento que se adquiere con esta, se desarrolla a partir de un proceso reflexivo (Morine-Derchimer, 1989) y aprendizajes que se van interiorizando a partir de las propias prácticas (Tochón, 1992), resultando así una “mezcla de teorías personales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional” (Pérez y Gimeno, 1988, p.59). Y por otro lado, la cuantitativa, mediante el cuestionario porque, de acuerdo con Ortez (2000), es la técnica que permite al investigador conocer información de un hecho a través de opiniones que reflejan ciertas maneras y

formas de comprender el fenómeno que se estudia así como, de acuerdo con Martín (2004, p.23) “el cuestionario es la técnica de recogida de datos más empleada en investigación, porque es menos costosa, permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis”, y, en palabras de Ugalde y Balbastre (2013) da objetividad el uso de la investigación cuantitativa, porque ayuda a observar, analizar y explicar fenómenos de causa y efecto, y porque sus procedimientos están previamente bien estructurados y concretados brindando así la oportunidad de confirmar o rechazar teorías.

Se ha creído conveniente combinar técnicas cuantitativas y cualitativas para una mejor y mayor comprensión del objeto de estudio; éramos conscientes de la dificultad de llegar a todos los profesionales en activo de la Región de Murcia con la entrevistas en profundidad y es ahí cuando se plantea la idea de llegar mediante cuestionarios a todos para una síntesis de ideas previas. Castañer, Camerino y Auguera (2013) destacan, entre los muchos beneficios del empleo de la metodología mixta o complementaria, que “la riqueza de los datos es mucho mayor, dado que no existe limitación en cuanto a la diversidad de las fuentes de procedencia y a la naturaleza de la información” (p. 35). Pero sin duda y por ello aquí hemos optado por hacer uso de esta metodología mixta es porque “una de las primeras y legítimas finalidades es el aumento de la validez de y en los estudios” (Caride y Fraguera, 2015, p. 144).

Para finalizar y dando comienzo al siguiente apartado, la muestra es adecuada para el estudio, y los instrumentos utilizados han sido previamente validados por un grupo de expertos para la posterior utilización. Desde el 2016 hasta el 2018 se han ido estudiando los centros donde había ubicados PTSC (a jornada completa o media jornada) dentro de los DO. Se ha contado con la dificultad de la interinidad y el llamamiento continuado de un centro a otro de estos profesionales por parte de la Consejería de Educación.

2.4. Población y muestra.

La población de esta investigación corresponde a todos los PTSC de la Región de Murcia, adscritos al DO, y en activo en el curso 2017/2018 siendo un total de 90 personas. Así pues, la muestra utilizada para nuestra investigación ha sido de 70 PTSC, que han respondido al cuestionario; 11 PTSC, con los que se ha desarrollado la entrevista en profundidad y 3 PTSC participantes en el grupo de discusión.

Con respecto al perfil de los PTSC encuestados, y atendiendo a criterios sociodemográficos y formativos, se puede resumir en lo siguiente:

- El 90% de las personas encuestadas son mujeres y el 10% hombres.
- El 21,7% está en la franja de edad de entre 25 y 34 años. El 50% entre 35 y 44 años. El 18,3% entre 45 y 54 años, y el resto, el 10%, 55 o más años.
- En relación con la titulación universitaria de los encuestados, el 45% proviene de Pedagogía, el 16,7% de Trabajo Social, el 16,7% han seleccionado la opción de otra titulación en la pregunta del cuestionario, y entre estas “otras titulaciones” se encuentran: Sociología (5,6%), Geografía e Historia (1,4%), Antropología (1,4%), Psicopedagogía (1,4%), Relaciones Laborales y Recursos Humanos (1,4%), Periodismo (1,4%), y, Filología Inglesa (1,4%). El 13,3% tiene la titulación de Educación Social, el 6,7% de Psicología y el 1,7% de Educación Primaria.

Con respecto al perfil de los PTSC entrevistados, y atendiendo a criterios sociodemográficos y formativos, se puede resumir en lo siguiente:

- 9 de las 11 personas entrevistadas son mujeres y 2 hombres.
- Sus edades están comprendidas entre 29 y 62 años distribuyéndose de la siguiente manera: 2 personas cuyas edades están comprendidas entre 25 y 34 años, 6 personas entre 35 y 44 años, 1 persona de 45 a 54 años y 2 personas que están por encima de 55 años.
- Con respecto a su titulación universitaria, nos encontramos con que hay 6 personas con la titulación de Pedagogía, 2 personas con Trabajo Social y 1 con Psicología, Geografía e Historia y Ciencias de la Educación, respectivamente.

Por último, el perfil de la muestra que conforma el grupo de discusión es de 3 PTSC cuyas características, atendiendo a los criterios anteriormente citados, es:

- Mujer, 39 años, licenciada en Pedagogía.
- Mujer, 40 años, licenciada en Pedagogía.
- Mujer, 41 años, licenciada en Ciencias de la Educación (en Italia) y homologada a licenciada a Pedagogía (en España).

Para la selección de la muestra tanto cuantitativa como cualitativa, se han establecido unos criterios atendiendo a las características de la investigación y a la delimitación del objeto de estudio:

- Estar en activo en el curso 2017-2018 como PTSC.
- Trabajar en un Departamento de Orientación.
- Trabajar en un Centro Educativo Público de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.
- Querer participar en la investigación.

2.5. Los instrumentos diseñados para la recogida de información.

La elección de metodología cuantitativa o cualitativa es cuanto menos, difícil pero una vez que decides cuál de ellas es mejor para la consecución de tus objetivos, la elección del instrumento de recogida de datos es tanto o más complejo. En esta investigación, nos hemos decantado por utilizar una metodología mixta o complementaria para conseguir los objetivos propuestos anteriormente, debido a que, con el uso de un solo instrumento era imposible alcanzar la meta. Nos hemos decantado por elaborar los instrumentos para la recogida de datos debido a que escasean las investigaciones en la misma línea que esta y para dar un toque novedoso e innovador a esta investigación, tras un proceso de revisión bibliográfica para fijar las bases que apoyan nuestra investigación.

A continuación se van a detallar dichos instrumentos para una mejor comprensión.

2.5.1. Instrumento cualitativo.

En relación con el instrumento cualitativo utilizado en esta investigación, debemos hacer una distinción entre: análisis documental de contenido (llevado a cabo en cuanto a la legislación, normativa y temario de oposición se refiere), las entrevistas semiestructuradas en profundidad y el *focus group* diseñado y desarrollado al final de la investigación.

Comenzando con el análisis documental de contenido, y de acuerdo con lo establecido por Abela (2002) “se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (p.2). Berelson (1952 p.18) por su parte sostiene que el análisis de contenido es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” y Raigada (2002) añade que “no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto” (p.4).

Otro instrumento utilizado en la investigación, la entrevista semiestructurada permite llevar un registro continuado a lo largo de todo el proceso en el que se destacan acontecimientos y momentos clave de su pertenencia como figura de apoyo. Este método deriva a una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. En ella los implicados pueden reflexionar sobre sus propias acciones o al menos se les puede inducir a hacerlo (Vázquez y Angulo, 2003). Existe diversidad de estudios (Taylor y Bogdan, 1994) sobre tipos diferentes de entrevistas, diferenciadas por a quién son dirigidas, qué estructura tienen y qué finalidad persiguen. En relación con el número de personas a quien se dirigen se pueden diferenciar entre entrevistas individuales o grupales. Y según su estructura se pueden clasificar en no estructuradas, semiestructuradas o estructuradas. Aunque a priori las entrevistas no deben estar elaboradas estrictamente, el investigador debe

conocer cuestiones relativas al desarrollo de las mismas, de forma que este sea sensible a ciertos temas o aspectos importantes. Las diseñadas para esta investigación son entrevistas individuales y semiestructuradas, a continuación vamos a pasar a detallarlas.

La entrevista diseñada (Ver Anexo 2) está formada por 5 bloques con un total de 56 preguntas estructuradas y ordenadas de forma que: el bloque I es el de los datos de identificación. Este hace referencia a todas aquellas preguntas que tienen relación con la persona, datos sociodemográficos, situación actual de su trabajo... El bloque II es el de formación y motivación. Contiene preguntas de tipo formativo, de relación entre su formación y su práctica, abordaje o no de la figura del PTSC en la universidad, impulso o motivación para ser PTSC... El bloque III es el de la praxis. Aquí todas las preguntas van vinculadas directamente a la práctica laboral diaria, a qué es lo que hace el PTSC en los Centros Educativos, si trabaja en red con otros profesionales, si hace lo que establece la legislación o no... El bloque IV es el de los programas de actuación e implementación. En este están todas aquellas preguntas relacionadas con los programas que el PTSC lleva a cabo en los centros educativos tanto de prevención como de actuación. El último bloque, el V, es el de los vínculos y las percepciones. Este al inicio del diseño de la entrevista no estaba determinado, sin embargo, tras el juicio de expertos se decidió añadir porque se podría extraer información valiosa para nuestra investigación. En él están las preguntas relacionadas con el tipo de relación que mantiene con todas aquellas personas con las que, de una forma u otra, trabaja así como una valoración global de su práctica laboral diaria, una definición según su experiencia de quien es realmente un PTSC, etc.

Esta entrevista fue diseñada en un primer momento con 4 bloques, se llevó a cabo con 4 PTSC que se prestaron voluntarios y al finalizar y recabar información, fueron enviadas a expertos en el tema, para un juicio y valoración (Ver Anexo 1). Los expertos fueron escogidos por conocimiento del tema y fueron seleccionados de varias universidades españolas, ya que de acuerdo con Escobar y Cuervo (2008, p. 29) el juicio de expertos es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información,

evidencia, juicios y valoraciones”. A través de su empleo se pretende “obtener una visión de expertos sobre un tema a partir de rondas repetidas de preguntas, siendo un método capaz de obtener y depurar los juicios del grupo” (Luna et al., 2006, p. 95). Tras su valoración se pasó a reformular aquellas preguntas que daban lugar a confusión, eliminar las que no nos ayudaban a extraer información de acuerdo con nuestros objetivos y a añadir aquellas que se creía conveniente, de forma que, finalmente la entrevista semiestructurada diseñada para la recogida de datos, posee los 5 bloques explicados anteriormente (Ver Anexo 2).

Tras tener ya diseñadas y validadas las entrevistas semiestructuradas, nos pusimos en contacto con el presidente de la Asociación Murciana de PTSC, Enrique, por vía telefónica para explicarle en qué consistía la investigación.

Una vez que las entrevistas se llevaron a cabo, se transcribieron al ordenador y se volcaron los datos al correspondiente programa, se empezaron a establecer códigos en la unidad hermenéutica del programa de análisis de datos Atlas Ti. Tras ello, se obtuvieron un total de 217 códigos, estructurados en 29 grupos de códigos y un total de 53 redes semánticas.

A continuación se va a desarrollar el apartado de resultados siguiendo el esquema de descripción de la pregunta y/o variable a analizar (basándonos en los objetivos establecidos al principio de la investigación), seguido de las citas extraídas en las entrevistas y por último, se plasmará la red semántica para una mejor visualización de lo explicado anteriormente. En todas las imágenes de redes semánticas aparecen dos letras: por un lado, una letra **d** que significa densidad (con cuántos otros códigos está relacionado o vinculado de alguna manera) y por otro lado, una letra **e** que significa enraizamiento (las veces que ha sido citado ese código). A la hora de redactar los resultados, se utilizarán estas letras (d y e) para exponer lo obtenido, hablando de citas obtenidas, y mostrando los porcentajes sobre el total de citas para ese determinado código. Estas hacen referencia a, segmentos textuales y literales extraídos de las entrevistas, que se cree oportuno utilizar porque sintetizan lo que se está exponiendo: aparecerán entrecomillados y bajo el anonimato.

El otro instrumento de recolección de datos cualitativos que se ha utilizado ha sido el grupo de discusión o *focus group*. Este, de acuerdo con Wilkinson (2004) ha sido tradicionalmente entendido como “una forma de recolectar datos cualitativos, la cual, esencialmente, implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una discusión de grupo informal, ‘enfocada’ hacia un tema o una serie de temas específicos” (p.177).

A la hora de diseñar este grupo de discusión, no es tarea fácil y más concretamente en esta investigación que ha servido de *feedback* con las personas entrevistadas y encuestadas que, más tarde, han querido participar en este. De acuerdo con Onwuegbuzie, Leech, Dickinson y Zoran (2011) “la pregunta y el diseño de la investigación son los que, en últimas, guían la manera en la que el grupo focal se construye” (p.131). Existe mucha literatura acerca de este método de recolección de datos cualitativos, pero coinciden en que deben durar aproximadamente de una a dos horas (Morgan, 1997) y tienen entre 6 y 12 participantes (Johnson & Christensen, 2004; Onwuegbuzie, Jiao, & Bostick, 2004). Krueger (1994), por su lado, propuso que lo ideal es que un grupo focal tenga un equipo moderador, el cual generalmente está compuesto por un moderador y un asistente.

El grupo de discusión diseñado se llevó a cabo en una sola sesión con 3 participantes, todas ellas, PTSC que previamente habían participado en la investigación. Esta sesión tuvo una duración de dos horas y media y se hizo en torno a los siguientes temas (los más destacados tras el análisis de datos y extracción de resultados de la investigación): las titulaciones de acceso a la especialidad, las funciones del PTSC, la metodología empleada y la tipología modal de los PTSC que conforman nuestra investigación, aunque al amparo del desarrollo de este surgieron otros temas de vital importancia para la investigación y los tendremos en cuenta a la hora de desarrollar los resultados obtenidos. La finalidad que perseguía este grupo de discusión era llevar a cabo un *feedback* de resultados para con las personas participantes durante el desarrollo de la investigación así como crear un espacio de intercambio y reflexión e interpretación de los datos.

2.5.2. Instrumento cuantitativo.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) sostienen que en el enfoque cuantitativo se usa la recolección de datos para probar hipótesis, en base a la medición numérica del análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. García y Quintanal (2012), por su parte, establecen que la característica primordial del enfoque cuantitativo es que se basa en medida de variables y en su análisis estadístico.

En esta investigación se ha diseñado como instrumento de recogida de datos cuantitativo, el cuestionario, que siguiendo a Dillon, Madden y Firtle (1994) sirve para recoger datos y ordenar todo aquello que nos permite obtener la información y los resultados que queremos. Estos establecen una serie de directrices para redactar de forma adecuada los ítems (preguntas) que va a tener el cuestionario, y que se han seguido para el diseño del instrumento de nuestra investigación:

1. Redacción de los ítems tras haber pensado y repensado bien el objeto y los objetivos de estudio de la investigación. Al pensar en el objeto de estudio surgen preguntas en torno a este y estas deben ser los ítems futuros del cuestionario.
2. Tener presente cuáles son las preguntas iniciales que se han planteado en la investigación.
3. Todos los ítems del cuestionario deben explicar que están vinculadas y relacionadas con la intención de poder llegar a explicar las preguntas iniciales de la investigación así como las que surjan para con el objeto de estudio.

Si se habla de tipos de cuestionarios que podemos encontrarnos, se deberían de destacar: por un lado los cuestionarios no estructurados en los que la persona que lo realiza tiene un guión en el que hay preguntas establecidas pero pueden surgir otras pertinentes en el momento de desarrollarlo. Por otro lado los cuestionarios estructurados, serían aquellos en los que la información está muy delimitada, estructurada y estandarizada para recoger esa información únicamente y no otra. Existen también otro tipo de cuestionarios que son los denominados mixtos y contemplan una parte de cada uno de los

anteriores. En el caso de esta investigación, nos hemos decantado por este último tipo debido a que, tiene preguntas abiertas y otras cerradas, que se detallaran a continuación.

El cuestionario de esta investigación fue diseñado y plasmado en la plataforma *google drive*. Se envió a todas las direcciones de correos electrónicos (Ver Anexo 3) que se habían conseguido contactando previamente con los profesionales en su correspondiente centro educativo así como los facilitados por el presidente de la asociación murciana de PTSC previa autorización. Para un mayor y mejor acceso a todos los PTSC que conforman nuestra muestra, se decidió elaborar este cuestionario para que no hiciera falta estar de forma presencial en el desarrollo de este, sino que se pudiera hacer en cualquier momento y lugar por parte de las personas encuestadas.

Este cuestionario (Ver Anexo 4) consta de 5 bloques, titulados igual que los de la entrevista:

- Bloque I. Datos de identificación.
- Bloque II. Formación y motivación.
- Bloque III. Praxis del PTSC.
- Bloque IV. Programas de actuación e implementación.
- Bloque V. Vínculos y percepciones.

Consta de 20 preguntas ordenadas por los bloques anteriormente citados y son de tipo test, de varias opciones posibles, escala tipo Likert con 6 ítems siendo 1 muy en desacuerdo y 6 no sabe o no contesta, dando así la libertad de responder o no a dicha pregunta y por último, tipo texto en la que el/la profesional podía escribir cuanto quisiera. La elección de las opciones que conforman nuestra escala tipo Likert del cuestionario diseñado para este investigación, está basada en estudiosos del ámbito, como Cummins (1997) que concluyó en su estudio que, las escalas tipo Likert más utilizadas en investigaciones cuantitativas, eran de entre 5 y 7 opciones. Así, al hilo de esto, Bisquerra y Pérez-Escoda (2015) hacen alusión a que:

Un argumento psicométrico para justificar escalas de 5-7 puntos es que diversos estudios observaron que la presencia de más puntos en los ítems no aumenta la

fiabilidad de la prueba. Por lo tanto, si con 5-7 es suficiente, ¿por qué se tienen que utilizar más? (p.130)

Al igual que se hizo con la entrevista también se envió el cuestionario a un juicio de expertos, formado por 4 personas vinculadas al ámbito socioeducativo y al metodológico de la Universidad de Murcia y otras universidades españolas. Tras su revisión y valoración se reformularon, eliminaron y añadieron preguntas para el envío a nuestra muestra de la investigación y su posterior análisis.

2.6. Proceso de investigación: cronograma.

Esta investigación surgió en el año 2015 con la idea de conocer la figura profesional del PTSC en la Región de Murcia. Se comenzó con la búsqueda de referencias bibliográficas y vimos escasez de documentos en cuanto a esta figura tanto en la Región de Murcia como a nivel estatal. Comprobamos que hay diversidad de funciones atribuidas a esta figura profesional y que varían según la comunidad autónoma en la que se ubique. El primer año, el 2015, lo dedicamos pues, a la elección y delimitación del tema u objeto de estudio y a usar bases de datos para la búsqueda de material bibliográfico y legislativo de este profesional para ahondar en materia.

Tabla 1.

Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2015.

	E	F	M	A	M	J	JL	A	S	O	N	D
Elección del tema.												
Contacto bibliográfico en referencia al objeto de estudio.												

En el año 2016, comenzamos a perfilar los objetivos en base de lo que ya preveíamos que íbamos a encontrarnos y lo que fuimos conociendo mientras leíamos. Tras el planteamiento de los objetivos de la investigación, comenzamos a elaborar el borrador del marco teórico y, mientras elaborábamos este, contactábamos con los PTSC. El primero fue con el presidente de la asociación murciana de PTSC y fijamos una reunión. En esa reunión se le plantearon los objetivos de la investigación y la finalidad de esta;

se nos abrieron las puertas de la asociación así como, nos proporcionó su ayuda para contactar con los profesionales adscritos a esta asociación.

En un primer momento, se les envió un mensaje vía *WhatsApp* desde el grupo que tienen todos los PTSC de la asociación aludiendo a la existencia de esta investigación para que, quien quisiera hacer una entrevista, contactara con la autora de esta investigación.

También se llamó a los centros educativos de secundaria para ir contactando por otra parte con más profesionales y proponerles formar parte de la investigación.

Tabla 2.

Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2016.



En el año 2017 se siguió elaborando el marco teórico y se comenzó a elaborar la entrevista como instrumento de recogida de datos cualitativos fue implementada por 4 PTSC como estudio piloto.

Tras esta recogida de datos fue enviada para el juicio de expertos y cuando fue validada, se comenzó a pasar a los profesionales con los que ya habíamos contactado previamente.

Tabla 3.

Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2017.

	E	F	M	A	M	J	JL	A	S	O	N	D	
Elaboración del marco teórico.	█												
Elaboración de la entrevista semiestructurada.		█											
Comienzo de la recogida de datos cualitativos.									█				

En el año 2018, se terminó de elaborar el marco teórico, y se creó un cuestionario semiestructurado *online* en la plataforma *google drive* para la recogida de datos más rápida y poder llegar al máximo número posible de PTSC.

Se siguieron recogiendo datos y cuando ya se tenía una muestra representativa de la población, se volcaron a los programas estadísticos correspondientes: por un lado el SPSS versión 24 y por otro lado el Atlas ti 8.

Tras el volcado de datos, se analizaron los resultados, se elaboraron las conclusiones y se redactó el documento final de la tesis doctoral.

Tabla 4.

Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2018.

	E	F	M	A	M	J	JL	A	S	O	N	D
Elaboración marco teórico.	█											
Elaboración del cuestionario.	█											
Recogida de datos mediante las entrevistas.	█											
Recogida de datos mediante los cuestionarios.		█										
Análisis estadístico de los datos.			█									
Transcripción de los datos.						█						

En el año 2019, se diseñó un grupo de discusión o *focus group*, tras, en diciembre de 2018 acordar con los directores de la tesis doctoral, la idea de hacer un *feedback* de los resultados con las personas que habían participado en la investigación. Se utilizó dicho grupo de discusión para profundizar en temas tratados previamente y que, tras el análisis de datos, se había detectado que eran de especial interés en esta investigación: las titulaciones de acceso a la especialidad, las funciones del PTSC, la metodología empleada y la tipología modal de los PTSC que conforman nuestra investigación.

Tras esto, se incorporaron a la Tesis Doctoral todos los resultados, discusión y conclusiones, para su posterior depósito y defensa.

Tabla 5.

Desarrollo de la Tesis Doctoral en el año 2019.

	E	F	M	A	M	J	JL	A	S	O	N	D
Diseño del grupo de discusión.												
Desarrollo del grupo de discusión.												
Transcripción de los datos.												
Depósito.												
Defensa.												

2.7. Tratamiento estadístico de los datos.

En relación con el tratamiento estadístico que le hemos dado a los datos obtenidos cabe hacer una distinción entre los datos cuantitativos y los datos cualitativos.

Con respecto a los datos cualitativos, tras la transcripción de las correspondientes entrevistas en el programa informático Microsoft Word, se han volcado al programa informático Atlas Ti versión 8. Una vez introducidos los documentos primarios en el programa, se extrajeron los códigos relacionados con los temas que abordaban. Estos códigos se fueron agrupando por grupos de códigos, siguiendo los objetivos propuestos al principio de la metodología, para después unirlos entre sí y crear las redes semánticas que se expondrán en el capítulo de resultados.

Aquí se muestran, por bloques, cómo se han extraído los códigos (situados a la derecha de la tabla, en color negro) y los grupos de códigos (situados a la izquierda de la tabla, en color blanco), los cuales engloban varios códigos que abordan una misma temática. Esto nos servirá para, en el capítulo de los resultados, analizarlas con redes semánticas (imágenes que plasman estos códigos y grupos de códigos de forma que ayudan, a tener una visión global e interpretar resultados).

Tabla 6.

Grupo de códigos correspondientes al bloque I de la entrevistas semiestructurada.

BLOQUE I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Datos sociodemográficos	Sexo
	Edad
Datos laborales	Centro
	Tiempo de ejercicio
	Situación laboral
	Condiciones laborales

Tabla 7.

Grupo de códigos correspondientes al bloque II de la entrevistas semiestructurada.

BLOQUE II. FORMACIÓN Y MOTIVACIÓN	
Formación inicial	Titulación
	Relación teoría-práctica
	Abordaje de la existencia del PTSC
Formación continuada	Cursos relacionados
	Otras titulaciones
Motivación	Impulso para acceder a la especialidad

Tabla 8.

Grupo de códigos correspondientes al bloque III de la entrevistas semiestructurada.

BLOQUE III. PRAXIS DEL PTSC	
Tareas, funciones y cometidos	Delimitación
	Trabajo en red
	Diferencia teoría-práctica
	Aspectos de mejora
	Suficiencia
Metodología empleada	Existencia de patrones o protocolos de actuación
	Actuación para con el absentismo
	Actuación para con la convivencia
	Actuación para con las familias
	Actuación para con el alumnado inmigrante
	Actuación para con la promoción de la igualdad
	Actuación para con alumnado con discapacidad.
Sujetos	Personas con quien trabaja
	Derivación
	Protocolo de actuación
	Rasgos o caracterización de las personas con las que trabaja
	Alumnado fuera del centro educativo

Tabla 9.

Grupo de códigos correspondientes al bloque IV de la entrevistas semiestructurada.

BLOQUE IV. PROGRAMAS DE ACTUACIÓN E IMPLEMENTACIÓN	
Proyectos de prevención	Absentismo
	Convivencia
	Desigualdad de género
	Familias
	Trastornos de conducta
	Inmigración
	Discapacidad
Protagonismo	Papel
	Suficiencia de los programas
	Valoración del programa

Tabla 10.

Grupo de códigos correspondientes al bloque V de la entrevistas semiestructurada.

BLOQUE V. VINCULOS Y PERCEPCIONES	
Relaciones	Familias
	Equipo directivo
	Departamento de orientación
	Otros miembros de la comunidad
	Otros PTSC
Percepciones	Valoración de su trabajo
	Definición de PTSC
	Prevención de la desigualdad social
	La justicia social y el PTSC

Con respecto a los datos cuantitativos, tras el correspondiente volcado de los cuestionarios a una matriz del programa estadístico SPSS versión 24 se llevaron a cabo las siguientes pruebas: análisis de estadísticos descriptivos, análisis de frecuencias, tablas de contingencia, agrupación de respuestas múltiples y cruce de variables.

Con el instrumento cuantitativo, se calculó el error muestral, es decir, el error que puede surgir a causa de observar una muestra de la población completa. De manera que, siguiendo la fórmula para ello, obtenemos que el error es del 5,4; significando esto que, sobre nuestra muestra, el nivel de confianza de la investigación es de un 94,6%.

$$n = \frac{N}{(e \cdot e)(N-1) + 1} = \frac{92}{(0.03 \cdot 0.03)(92-1) + 1} = \frac{92}{1.0819} = 85$$

$$e = \sqrt{\frac{N-n}{(N-1)n}} = \sqrt{\frac{92-70}{(91) \cdot 70}} = \sqrt{\frac{22}{6370}} = \sqrt{3.45} = 0.054$$

$$e = 0.054 \cdot 100 = 5.4$$

Tras la realización de estas pruebas se han obtenido los resultados que se expondrán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

En este tercer capítulo se presentan, analizan y discuten los resultados obtenidos, teniendo en cuenta el marco teórico expuesto y otros posibles criterios que se consideren pertinentes. Se van tomar como criterios organizadores para ello los objetivos específicos de la investigación. En cada uno de ellos, partiendo de los datos disponibles del análisis documental y del cuestionario aplicado y seguidamente los recabados a través de las entrevistas y el grupo de discusión, se procurará triangular la información, indicando sucesivamente el tipo de instrumentos de los que aquella procede y el tratamiento que, como se indicó previamente, se ha realizado de los datos obtenidos.

Objetivo específico 1: Caracterizar y valorar los requisitos de acceso al puesto de trabajo del PTSC establecidos por la administración, sus relaciones con la construcción de la propia identidad profesional en la práctica y las tareas y responsabilidades oficiales que han definido y regulado legislativamente la especialidad.

Este objetivo remite a dos tipos de datos. Uno, el referido a la definición oficial del puestos de trabajo del PTSC por parte la administración, en concreto la correspondiente a normativa más reciente, la Orden de 13 de marzo de 2015 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria de los procedimientos selectivos para ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, a celebrar en el año 2015, y por la que se regula la composición de las listas de interinidad en estos cuerpos para el curso 2015-2016; dos, la construcción por parte de los sujetos de la propia identidad, concretada en su propia autodefinición a raíz de la propia experiencia laboral. El análisis de contraste entre esas dos informaciones, permitirá determinar y valorar las concordancias o discrepancias entre el trabajo del PTSC en tanto que oficialmente regulado y como algo vivido y representado por los agentes que lo llevan a cabo en sus respectivos contextos.

En relación con el primer aspecto –normativa que ha establecido y regulado el estatus, las tareas y cometidos de nuestra especialidad– cabe decir que no es la única instancia desde la que oficialmente se define al PTSC, pues en ello también participan las políticas y actuaciones referidas a su formación previa exigida. Además de que esta cuestión será tratada más adelante en otro de los objetivos formulados, la decisión de partir aquí de la normativa reguladora del acceso a la profesión a través de la oposición está justificada por el hecho de que significa una buena muestra del reconocimiento o no que la administración tiene de este puesto de trabajo para el que, como se mostrará, no se exige una formación específica sino tan solo un determinado tipo de estudios universitarios abierto a titulaciones muy dispares.

Los requisitos administrativos para la oposición y el acceso al puesto de trabajo que nos ocupa son:

- a) Ser español o ser nacional de alguno de los demás Estados miembros de la Unión Europea, o nacional de algún Estado al que, en virtud de los Tratados Internacionales celebrados por la UE y ratificados por España, sea de aplicación la libre circulación de trabajadores. También podrán participar, cualquiera que sea su nacionalidad, el cónyuge de los nacionales de alguno de los Estados miembros de la UE y, cuando así lo prevea el correspondiente Tratado, el de los nacionales de algún Estado al que en virtud de los Tratados Internacionales celebrados por la UE y ratificados por España sea de aplicación la libre circulación de trabajadores, siempre que no estén separados de derecho. Asimismo, con las mismas condiciones, podrán participar sus descendientes y los de su cónyuge, menores de veintiún años o mayores de dicha edad que vivan a sus expensas.
- b) Tener cumplidos dieciocho años y no haber alcanzado la edad establecida, con carácter general, para la jubilación forzosa, según establece el artículo 12 de Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.
- c) No padecer enfermedad ni estar afectado por limitación física o psíquica incompatible con el desempeño de las funciones correspondientes al cuerpo y especialidad a que se opta.

- d) No haber sido separado, mediante expediente disciplinario, del servicio de cualquiera de las Administraciones públicas, ni hallarse inhabilitado para el desempeño de funciones públicas.
- e) No ser funcionario de carrera, en prácticas o estar pendiente del correspondiente nombramiento como funcionario de carrera del mismo cuerpo al que se aspira a ingresar, salvo que se concurra a los procedimientos para la adquisición de nuevas especialidades a que se refiere el Título II de la presente Orden, en el que podrán participar los funcionarios de carrera.
- f) Hacer efectivo el pago de la tasa correspondiente, según lo previsto en el Decreto Legislativo 1/2004, de 9 de julio, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Tasas, Precios Públicos y Contribuciones Especiales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la actualización prevista en la Ley 13/2014, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el ejercicio 2015.

Podemos comprobar pues, que es una especialidad cuyo concurso oposición está abierto, a todo género de titulaciones previas, según los requisitos que se establecen como prioritarios para acceder, de modo que cualquier persona que tenga una titulación universitaria puede llegar a ser PTSC. A la vez, se puede ver la contradicción existente entre los requisitos establecidos por la Orden 13 de marzo de 2015 y los que en la página web de la Universidad de Murcia se plasman, ya que en esta última se hace alusión a que las titulaciones universitarias que más vinculación tienen con el puesto de trabajo, las tareas que desempeña y los ámbitos en los que trabaja sean las relacionadas con la educación (Pedagogía, Educación Infantil y/o Primaria), las procedentes del ámbito social o sociocomunitario (Educación Social, Trabajo Social y/o Psicología). Así pues, relacionando estas titulaciones más afines al puesto de trabajo con lo obtenido en nuestra investigación, podemos observar que la titulación mayoritaria entre nuestras personas participantes, es Pedagogía por lo que, a priori estaría relacionada con lo que se establece por la Universidad de Murcia, pero no con la Orden 13 de marzo de 2015.

Para acceder al concurso oposición, se establecen unos requisitos, pero también un temario con el cual aprobar el examen que da acceso al puesto de trabajo, siempre orientado, como se podría suponer, a dotar al profesional de conocimientos, herramientas, técnicas, destrezas y habilidades.

Si se considera más en concreto el temario propuesto para las oposiciones, que ha estado vigente desde febrero de 1996 hasta el año 2018, fecha en la que se elaboró otro algo diferente y presuntamente más actualizado y consecuente, se puede ilustrar mejor lo que se acaba de señalar hace un instante. El temario proveniente de 1996, que consta de una serie de temas teóricos (primer ejercicio de la oposición) y otros de pretendido carácter más práctico (segundo ejercicio), se presenta a continuación.

Tabla 11.

Temario de la oposición a Servicios de la Comunidad del año 1996.

Tema 1	La realidad social. Ámbitos de la intervención social. Evolución y modelos de intervención. Los Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Aspectos actitudinales de la intervención.
Tema 2	La investigación social: evaluación de los grupos y de los contextos sociales. Técnicas para la recogida de datos. Técnicas de análisis. Elaboración de conclusiones.
Tema 3	Etapas del desarrollo humano: infancia, adolescencia, madurez y senectud. Implicaciones desde la perspectiva educativa y social: proyectos, instituciones y asociaciones.
Tema 4	La educación en valores como eje metodológico en la intervención social y educativa en el ser humano (educación moral y cívica, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, educación vial y educación del consumidor).
Tema 5	Ocio y tiempo libre. Características del ocio en la sociedad actual. Implicaciones en el desarrollo social. Necesidades y demandas sociales. Criterios pedagógicos de las actividades socioeducativas y de tiempo libre. Atención a colectivos con dificultades especiales: ayudas técnicas, ajuste de programas, técnicas y actividades.
Tema 6	Proceso de planificación: niveles de concreción (plan, programa y proyecto) y fases. Elaboración de programas: modelos, tipos y elementos. El proyecto como eje de la intervención: fases y características. Elaboración de proyectos de ocio y tiempo libre.
Tema 7	El proceso evaluador: fases, agentes, problemas habituales. Estrategias de evaluación: técnicas e instrumentos; clasificación, descripción y pautas de aplicación. Metodología de investigación acción. Evaluación en ocio y tiempo libre.
Tema	Técnicas y métodos de animación en el campo de ocio y tiempo libre. Organización de actividades socioeducativas y de

8	tiempo libre. Valor social, relacional y afectivo del juego. Clasificación de los juegos. Aplicación sociocultural del juego. Ludoteca: organización y criterios de selección de materiales.
Tema 9	Organización de los recursos: programas de actividades y centros de recursos. Biblioteca: selección, catalogación y organización. Animación a la lectura. Géneros literarios. Talleres: tipos, metodología y materiales.
Tema 10	La Animación Sociocultural: nacimiento y evolución. Concepto de Animación Sociocultural, objetivos y funciones. Animación Sociocultural y valores. Otros conceptos próximos: educación permanente, educación formal y no formal, educación informal y educación de adultos. La Animación Sociocultural en España y en la Unión Europea.
Tema 11	El Animador Sociocultural. Ámbito profesional y tipos. Funciones, valores, capacidades y actitudes. Su rol en la intervención de programas socioculturales. La colaboración con otros profesionales.
Tema 12	El grupo: concepto y tipos. Reparto de funciones en el grupo: los roles. Dinámica grupal: concepto y técnicas aplicables en el ámbito de la Animación.
Tema 13	Los recursos en la Animación Sociocultural: análisis y organización. Recursos de la comunidad y su utilidad en el campo de la Animación cultural: etnográficos, históricos, económicos, culturales, ecológicos y geográficos.
Tema 14	Intervención comunitaria: concepto. Estructura y organización comunitaria en la sociedad actual. Ámbitos de intervención comunitaria. El asociacionismo.
Tema 15	Intervención cultural: concepto. La cultura en la sociedad actual. Ámbitos de intervención cultural. Patrimonio histórico-artístico y fundaciones.
Tema 16	Los medios de comunicación social: prensa radio, cine y televisión. El impacto de la imagen. Influencia de la televisión, el cine y la publicidad: alfabetización icónica.
Tema	Organismos internacionales para la cooperación. Programas de la Unión Europea relacionados con la acción social.

17	Organizaciones No Gubernamentales: características. Voluntariado social.
Tema 18	La expresión y representación como recursos de Animación. Artes de representación. El juego dramático. Teoría y práctica del espectáculo teatral y no teatral. Técnicas de expresión corporal y vocal. Técnicas de expresión musical. Recursos y técnicas de producción manual.
Tema 19	Diferentes modalidades de atención a la infancia en España, Unión Europea y otros países relevantes: características generales y finalidades. Aspectos fundamentales y su organización.
Tema 20	Los derechos del niño. Marco legal. La infancia en situación de riesgo social. Indicadores de riesgo. Indicadores del maltrato infantil. Servicios especializados dentro de una política de bienestar social: adopción y acogimiento familiar, centros de acogida e intervención con las familias.
Tema 21	La Escuela Infantil en el Sistema Educativo Español. Marco legal. Características generales, finalidades, estructura curricular y áreas de aprendizaje. Características propias del primer ciclo. Especificaciones para 0-1 año.
Tema 22	Elementos básicos de organización de un Centro de Educación Infantil: recursos metodológicos, espaciales, temporales y materiales. Funciones y organización del equipo educativo. Documentos de planificación de la actividad educativa. La inserción del Centro en el medio social. Colaboración familia-centro.
Tema 23	La evaluación en la Escuela Infantil y en otros ámbitos de atención a la infancia: fines, funciones y tipos. Procedimientos e instrumentos. Importancia de la evaluación inicial. La observación. Información a las familias y/u otros agentes. Metodología de investigación-acción.
Tema 24	Aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas del aprendizaje. Teorías explicativas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Implicaciones educativas: modelos didácticos. Modelos predominantes en el actual Sistema Educativo.
Tema	Perfil del Técnico Superior en Educación Infantil: funciones, valores, capacidades y actitudes. Su rol en los programas de

25	intervención infantil. La colaboración con otros profesionales.
Tema 26	La atención a la diversidad en los centros infantiles. Factores de diversidad en la infancia. Las necesidades educativas especiales. La integración escolar: objetivos y recursos. Colaboración centro-familia-otros agentes externos.
Tema 27	Características generales del niño y la niña hasta los 6 años. Principales factores que intervienen en su desarrollo. Etapas y momentos más significativos. Implicaciones educativas.
Tema 28	Desarrollo físico del niño y de la niña hasta los seis años. Factores condicionantes. Parámetros y técnicas de seguimiento del desarrollo somático. Enfermedades más frecuentes. Etiología, síntomas y pautas de intervención. Prevención de accidentes y primeros auxilios. Normativa vigente.
Tema 29	La atención a las necesidades básicas en la primera infancia. La atención a las necesidades, eje metodológico de 0 a 6 años. Evolución de las necesidades de alimentación, higiene y sueño. Importancia de las rutinas diarias. Rutinas y educación de hábitos. Importancia de los factores afectivos y de relación. Colaboración familia-centro. El período de adaptación.
Tema 30	Alimentación, nutrición y dietética. Necesidades según la edad (0-6 años). Alimentación equilibrada y planificación de menús. Errores alimenticios en la infancia. Trastornos infantiles en la alimentación, su abordaje. Las horas de comer: momentos educativos. Criterios de organización del comedor infantil.
Tema 31	Actividad física y mental y salud. Actividad y descanso. Necesidades y ritmos de sueño de 0 a 6 años: criterios educativos. La fatiga infantil. Trastornos del sueño, su abordaje. Diseño de espacios apropiados para el sueño.
Tema 32	Higiene general e individual. La higiene del entorno familiar y escolar. Higiene y salud. La escuela como agente de salud: Educación para la salud. Adquisición de hábitos de higiene en la infancia. Los momentos de higiene: momentos educativos. El control de esfínteres, sus trastornos y abordaje. Criterios para la organización de espacios de higiene

	personal.
Tema 33	Los hábitos y las habilidades sociales en la infancia. Programas de desarrollo, adquisición y seguimiento: fases y organización de recursos. Seguimiento y evaluación de los programas. Trastornos más frecuentes: caracterización. Técnicas de modificación cognitivo-conductuales. Colaboración de la familia y otros agentes externos.
Tema 34	El juego infantil, eje metodológico de la intervención en 0-6 años. Teorías del juego. Características y clasificaciones. Juego y trabajo. Juego y desarrollo. La observación en el juego infantil: procedimientos e instrumentos. El rol del adulto en el juego. Criterios de selección de los juegos. El juego en los proyectos recreativos infantiles: excursiones, fiestas, colonias, campamentos y otros.
Tema 35	Los juguetes como recurso didáctico: análisis y valoración del juguete. Criterios de selección y clasificación de juguetes. Adecuación juguete-edad. Equipamientos de juego en el exterior. Normas de seguridad de los juguetes. Los juguetes y la educación para el consumo.
Tema 36	Desarrollo del lenguaje oral: teorías explicativas. Factores condicionantes. Lenguaje y pensamiento. Evolución del lenguaje hasta los 6 años. La comunicación no verbal. Importancia del lenguaje en el desarrollo integral del niño. Estrategias de actuación y recursos. El lenguaje en el currículo de la Educación Infantil. Trastornos más frecuentes en el lenguaje de 0-6 años y papel del educador.
Tema 37	Expresión corporal: el gesto y el movimiento. Posibilidades expresivas en la primera infancia. Expresión corporal y desarrollo integral del niño. La expresión corporal en la construcción de la identidad. La expresión corporal en el currículum de la Educación Infantil. Estrategias de actuación y recursos.
Tema 38	Expresión plástica: el color, la línea, el volumen y la forma. Evolución del gesto gráfico de 0 a 6 años. El desarrollo integral y la expresión plástica. La expresión plástica en el currículum de la Educación Infantil. La creatividad y la expresión

	plástica. Estrategias de actuación. Criterios de selección de recursos.
Tema 39	Expresión musical: el sonido, el silencio y el ritmo. La música en las actividades infantiles. La educación vocal en los primeros años. Las audiciones. Expresión musical y el desarrollo integral. La expresión musical en el currículum de la Educación Infantil. Estrategias de actuación y recursos.
Tema 40	Literatura infantil: géneros y criterios de selección. El cuento: su valor educativo. Tratamiento de un cuento: técnicas de narración. Géneros de cuentos. Actividades a desarrollar a partir de los recursos literarios. Literatura y globalización. El rincón de los libros.
Tema 41	La intervención social. La intervención en integración y marginación social: concepto y teorías. Marco histórico. Situación actual en España y en la Unión Europea. Ámbitos de aplicación: individuales y sociales.
Tema 42	Ámbitos profesionales de la Integración Social. Ocupaciones, funciones, valores, capacidades y actitudes. Equipos interdisciplinarios. Normas de higiene y seguridad. Procedimientos de aplicación.
Tema 43	Instituciones públicas y empresas privadas dedicadas a servicios sociales: planificación y organización de recursos humanos, administrativos, económicos y materiales.
Tema 44	Unidades de convivencia: concepto, tipología y dinámica. Autonomía y detección de las necesidades de las unidades de convivencia. Situaciones graves de riesgo: sus causas y efectos. Procesos de intervención para su inserción social.
Tema 45	Proyectos de intervención en unidades de convivencia. La programación y sus elementos. La descripción de las técnicas específicas de intervención familiar. Su evaluación.
Tema 46	Principales recursos para la intervención en las unidades de convivencia: la ayuda a domicilio, situaciones que la provocan. La educación familiar en los ámbitos del consumo, de la salud y de la gestión económica. Tratamiento de las dificultades de relación familiar entre sus componentes: padres, pareja e hijos. Apoyo personal. Pautas para la resolución

	de conflictos.
Tema 47	Ayudas técnicas para la vida cotidiana, según tipo de carencia o necesidad: características, usos, criterios y posibilidades de adaptación. Vivienda: características generales e instalaciones de riesgo. Pautas y normas de seguridad. Diseño de la organización de un domicilio en un caso de discapacidad. Procedimientos de supervisión de los auxiliares de ayuda a domicilio y de los no profesionales.
Tema 48	Programas de habilidades sociales y autonomía personal: fases y recursos. Evaluación y seguimiento. Aplicación en los diferentes colectivos susceptibles de intervención.
Tema 49	Inserción ocupacional: concepto. Marco legal. Respuestas del mundo laboral y formativo en la sociedad actual. Sectores con especial dificultad: menores, marginación, mujeres y discapacitados. Los valores y las actitudes en el mundo laboral. Iniciativas, programas y proyectos actuales.

La segunda parte de la oposición, consiste en un cuestionario de carácter didáctico y de contenido educativo general. Para la preparación de esta parte, se establecieron estos temas:

Tabla 12.

Temario de las oposiciones a la especialidad de Servicios a la Comunidad en la parte práctica del año 1996.

Tema 1	La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Finalidades y estructura.
Tema 2	La Formación Profesional en la LOGSE. Programas de Garantía Social. Formación Profesional Específica de Grado Medio y Grado Superior. Vinculación de la Formación Profesional con los demás niveles educativos y el mundo del trabajo.
Tema 3	El sistema de Formación Profesional. Modalidades y tipos de Formación Profesional: Reglada, Ocupacional y Continua. Instituciones, organismos y agentes que intervienen en la oferta formativa. Instrumentos, requisitos y sistemas de acreditación de la Formación Profesional.
Tema 4	El modelo de Formación Profesional. Las componentes de Formación Profesional: Formación Profesional de Base y Específica. Formación en Centros de Trabajo. Los Ciclos Formativos de Formación Profesional Reglada. Título y currículo. Referente del sistema productivo. Enseñanzas mínimas. Elementos de ordenación.
Tema 5	La organización de los centros. Órganos de gobierno y de coordinación didáctica. Normativa sobre el funcionamiento de los centros. Trabajo en equipo y colaboración docente. Conexión con el entorno productivo y el socio-económico.
Tema 6	Programación de las intenciones educativas en el centro. Funciones y decisiones propias de los proyectos curriculares del Bachillerato, de la Formación Profesional Específica y de los Programas de Garantía Social. Estrategias de elaboración.
Tema	Desarrollo curricular de la Formación Profesional. Fuentes y funciones del currículo. Análisis de los elementos curriculares

7	en los módulos profesionales que constituyen la atribución docente de la especialidad por la que se opta.
Tema 8	Fundamentación de los módulos profesionales de la especialidad por la que se opta y sus aportaciones a los objetivos generales de los Ciclos Formativos correspondientes. Análisis de los enfoques didácticos y sus implicaciones en la enseñanza de los módulos profesionales.
Tema 9	La programación: principios psicopedagógicos y didácticos. Vinculación con el proyecto curricular. Estructura y elementos de las unidades de trabajo: concreción y aplicación en los módulos profesionales y, en su caso, materias de bachillerato con atribución en la especialidad por la que se opta.
Tema 10	La evaluación en la Formación Profesional Específica y en los Programas de Garantía Social. Evaluación del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza. Función de los criterios de evaluación y procedimientos e instrumentos de evaluación.
Tema 11	La acción tutorial en la Formación Profesional Específica y Programas de Garantía Social. Funciones y actividades tutoriales. El tutor de grupo y su relación con el equipo docente, con los alumnos y con las familias.
Tema 12	La acción tutorial en la Formación en Centros de Trabajo y su relación con las empresas. Programación, seguimiento y evaluación del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo.
Tema 13	La diversidad vocacional, de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. Medidas metodológicas, curriculares y organizativas en el centro y en el aula. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los Programas de Garantía Social y en los ciclos formativos de Formación Profesional Reglada.
Tema 14	La educación permanente y la formación a lo largo de la vida como principios básicos del sistema educativo. Metodología y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de personas adultas en la Formación Profesional Específica.

El temario propuesto para el siguiente proceso de concurso oposición, está redactado en una sola parte constituida por 60 temas teóricos. Estos son los establecidos en el año 2018, con vistas a las próximas oposiciones. Estos temas son los siguientes:

Tabla 13.

Temario de oposiciones para la especialidad de Servicios a la Comunidad en el año 2018.

Tema 1. DESARROLLO EVOLUTIVO DEL SER HUMANO.	<ol style="list-style-type: none">1. Desarrollo, crecimiento y maduración.2. Análisis comparativo de los diferentes modelos explicativos.3. Desarrollo y aprendizaje. El desarrollo en las diferentes etapas de la vida.4. Procesos cognitivos, conductuales y emocionales.5. Trastornos y alteraciones del desarrollo.
Tema 2. LA EDUCACIÓN INFANTIL DE 0 A 3 AÑOS.	<ol style="list-style-type: none">1. Marco legislativo. Estructura curricular.2. Documentos de planificación de la actividad educativa.3. El equipo educativo.4. Atención a la diversidad en la escuela infantil. La escuela infantil como compensadora de desigualdades.5. La función preventiva del educador.
Tema 3. LA PROGRAMACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL.	<ol style="list-style-type: none">1. Principios metodológicos.2. El espacio, el tiempo y los materiales como recursos educativos.3. Organización del espacio en la escuela infantil. Organización

	<p>del tiempo en la escuela infantil.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Selección y organización de los materiales en la escuela infantil. 5. Las rutinas como eje de la actividad educativa. 6. Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 7. Accesibilidad.
<p>Tema 4. EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DE 0 A 3 AÑOS.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fines, tipos y funciones. 2. Técnicas e instrumentos. 3. La observación en la educación infantil. Criterios e indicadores. 4. Importancia de la evaluación inicial. 5. La transmisión de información a las familias y otros profesionales. 6. Los procesos de gestión de la calidad en la escuela infantil.
<p>Tema 5. DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS HASTA LOS 6 AÑOS.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maduración, crecimiento y desarrollo. Etapas y momentos más significativos. 2. Alteraciones y trastornos más frecuentes del desarrollo. 3. Necesidades básicas en la infancia. Las rutinas. 4. La colaboración de los profesionales con las familias en la atención educativa a las necesidades básicas. 5. Atención

	temprana.
Tema 6. CRECIMIENTO Y DESARROLLO FÍSICO DE 0 A 6 AÑOS.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fases y características del desarrollo físico de 0 a 6 años. Principios. 2. Trastornos y alteraciones más frecuentes. 3. Factores de riesgo. 4. Instrumentos para el control y seguimiento del desarrollo físico. 5. El contexto social y el desarrollo físico del niño.
Tema 7. LA ALIMENTACIÓN INFANTIL.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnicas para la alimentación de los bebés. 2. Tratamiento educativo de los trastornos de la alimentación en la infancia. 3. Instalaciones y materiales para la alimentación. 4. Las horas de comer como momento educativo. Criterios de organización del comedor. 5. Higiene postural del educador en las tareas relacionadas con la alimentación.
Tema 8. EL DESCANSO Y EL SUEÑO INFANTIL.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los ritmos individuales y el equilibrio entre la actividad y el descanso. 2. Instalaciones y equipamientos para el descanso infantil. 3. Generación de entornos seguros.

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Tratamiento educativo de los trastornos del sueño. 5. Organización y diseño de los espacios para el sueño.
Tema 9. ASEO E HIGIENE PERSONAL EN LA INFANCIA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La intervención educativa en la adquisición de hábitos de higiene en la infancia. 2. El control de esfínteres. 3. Trastornos relacionados con la higiene. Instalaciones y materiales para las actividades de aseo e higiene. 4. Prevención de riesgos relacionados con la higiene en la escuela infantil.
Tema 10. LA AUTONOMÍA PERSONAL EN LA INFANCIA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La adquisición de hábitos de autonomía personal. Factores influyentes en la adquisición de la autonomía. 2. Estrategias educativas de creación y mantenimiento de hábitos. 3. Conflictos y trastornos relacionados con la adquisición de hábitos de autonomía personal. 4. Intervención en situaciones de especial dificultad relacionadas con la salud y la seguridad. 5. La importancia de las actividades cotidianas en la adquisición de hábitos de autonomía personal. El papel de los adultos.
Tema 11. SALUD Y ENFERMEDAD.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfermedades infantiles más frecuentes.

	<ol style="list-style-type: none">2. Los accidentes en la infancia.3. Prevención de riesgos relacionados con la salud y la seguridad en los centros educativos y de atención a la infancia.4. El papel del educador.5. Educación para la salud en la escuela infantil.
Tema 12. EL JUEGO.	<ol style="list-style-type: none">1. Teorías sobre el juego. Tipos de juego.2. Importancia del juego para el desarrollo integral del niño de 0 a 6 años.3. El juego como recurso educativo en la infancia. Criterios de selección de juegos según las etapas del desarrollo infantil.4. La intervención del educador o la educadora en el juego de los niños y niñas.
Tema 13. LOS JUGUETES COMO RECURSO DIDÁCTICO.	<ol style="list-style-type: none">1. Criterios de selección y clasificación de los juguetes. Disposición, utilización y conservación de los materiales y juguetes.2. La sociedad de la información y el juguete.3. La influencia de los juguetes en los roles sociales.4. Publicidad y juguetes.5. Marco legislativo en materia de seguridad, publicidad y calidad en los juguetes.

Tema 14. LUDOTECAS Y OTROS ESPACIOS LÚDICOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA.	<ol style="list-style-type: none">1. Marco legislativo. Organización de los espacios lúdicos.2. Espacios lúdicos en los servicios de atención a la infancia.3. Actividades lúdicas extraescolares, de ocio y tiempo libre y de animación infantil.4. Técnicas y recursos adaptados a los diferentes tipos de espacios lúdicos.5. Generación de entornos seguros.
Tema 15. PEDAGOGÍA DEL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE.	<ol style="list-style-type: none">1. El ocio en la sociedad actual. Criterios pedagógicos de las actividades de ocio y tiempo libre.2. Técnicas y métodos de animación en el ámbito del ocio y el tiempo libre.3. El juego en la animación de ocio y tiempo libre.4. Estrategias y recursos de ocio y tiempo libre adecuados a las necesidades de los diversos colectivos de intervención.5. Espacios de ocio y Tecnologías de la Información y la comunicación.
Tema 16. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN.	<ol style="list-style-type: none">1. Desarrollo expresivo y comunicativo en el niño o niña de 0 a 6 años.2. Desarrollo lingüístico de los niños y niñas de 0 a 6 años.3. Alteraciones de la expresión oral. La intervención educativa en

	<p>el desarrollo de la expresión oral en 0 a 6 años.</p> <p>4. Tratamiento educativo de los trastornos más frecuentes de la expresión oral. Recursos y materiales.</p> <p>5. Programas de intervención en situaciones de bilingüismo y diglosia.</p>
Tema 17. RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA.	<p>1. La literatura infantil. El folclore infantil de tradición oral. Criterios de selección.</p> <p>2. Valor educativo del cuento.</p> <p>3. Técnicas de narración. Actividades a desarrollar a partir de los recursos literarios.</p> <p>4. La biblioteca de aula. Las bebetecas.</p>
Tema 18. LA EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL.	<p>1. Metodología de la expresión plástica en la educación infantil.</p> <p>2. Materiales y técnicas de expresión plástica para la educación infantil.</p> <p>3. Recursos pedagógicos de educación visual.</p> <p>4. Los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas en la educación infantil. La interacción de lenguajes.</p> <p>5. Organización de los recursos y espacios.</p>
Tema 19. LA EXPRESIÓN RÍTMICO MUSICAL EN LA INFANCIA.	<p>1. Componentes de la educación musical.</p> <p>2. Metodología de la expresión rítmico musical en la educación</p>

	<p>infantil.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Recursos para el desarrollo de la expresión rítmico musical. 4. Recursos audiovisuales y multimedia. 5. Organización de los recursos y espacios. 6. Importancia de la educación musical en la infancia.
Tema 20. LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA INFANCIA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodología de la expresión corporal en la educación infantil. 2. Estrategias favorecedoras de la expresión corporal. 3. Recursos para el desarrollo de la expresión corporal. 4. Recursos audiovisuales y multimedia. 5. Organización de los recursos y espacios. 6. Importancia de la expresión corporal en la infancia.
Tema 21. LA EXPRESIÓN LÓGICO-MATEMÁTICA EN LA INFANCIA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos para el desarrollo de la expresión lógico-matemática. 2. Estrategias para el desarrollo de la expresión lógico matemática en la infancia. 3. Organización del espacio y los recursos materiales para la realización de actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión lógico matemático. 4. Recursos multimedia.
Tema 22. LA INVESTIGACIÓN SOCIAL.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fases del proceso de investigación social. Técnicas para la obtención y registro de datos.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Técnicas de análisis e interpretación. Técnicas participativas. 3. La investigación-acción. 4. El análisis de la realidad desde la perspectiva de género.
Tema 23. LA INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA INTEGRACIÓN Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evolución histórica y situación actual. 2. Organización de la intervención social en España. 3. Marco legislativo. 4. Equipos interdisciplinarios. La integración social y los diferentes colectivos de intervención. 5. La intervención social desde la perspectiva del técnico de integración social.
Tema 24. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelos de intervención social. 2. La planificación en la intervención social. 3. Elementos y fases de la planificación. 4. Técnicas de planificación aplicadas a los proyectos de intervención social. 5. La perspectiva de género en la intervención social.
Tema 25. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS INTERVENCIÓNES SOCIALES.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnicas e instrumentos para la evaluación de las intervenciones sociales. 2. Seguimiento y control de las actividades de intervención social. 3. Técnicas e instrumentos para la gestión de la calidad de las

	<p>intervenciones sociales.</p> <p>4. Las tecnologías de la información en la evaluación de la intervención social.</p> <p>5. La evaluación desde la perspectiva de género.</p>
Tema 26. LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL.	<p>1. Colectivos con especial dificultad para la inserción sociolaboral.</p> <p>2. Marco legislativo y políticas de inserción sociolaboral.</p> <p>3. Modalidades de inserción sociolaboral. Itinerarios de inserción.</p> <p>4. Seguimiento y evaluación del proceso de inserción sociolaboral.</p> <p>5. Recursos sociolaborales y formativos.</p> <p>6. Las empresas de economía social.</p>
Tema 27. EL EMPLEO CON APOYO.	<p>1. Marco legislativo.</p> <p>2. Metodología del Empleo con Apoyo.</p> <p>3. El papel del preparador laboral.</p> <p>4. El entrenamiento en habilidades laborales.</p> <p>5. La adaptación del puesto de trabajo a las personas usuarias.</p>
Tema 28. FAMILIA Y UNIDADES DE CONVIVENCIA.	<p>1. Modelos y técnicas específicas de intervención.</p> <p>2. Detección de necesidades y niveles de autonomía.</p> <p>3. Servicios, programas y recursos para la intervención en las unidades de convivencia.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> 4. Ámbitos de actuación en las unidades de convivencia. 5. Protocolos de intervención.
Tema 29. PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DOMÉSTICA.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Marco normativo y procedimental. 2. Niveles de prevención en la intervención social. 3. Estrategias de promoción de la prevención. 4. Recursos para la detección y atención a situaciones de violencia doméstica. Indicadores. 5. Acompañamiento social, personal y emocional.
Tema 30. MEDIACIÓN COMUNITARIA.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Modelos de mediación comunitaria. Marco legislativo y normativo. 2. El conflicto comunitario. Fuentes de conflicto en el ámbito comunitario. Prevención de los conflictos comunitarios. 3. Gestión de conflictos en la comunidad. Recursos de mediación comunitaria. 4. Espacios de encuentro. Los mediadores. 5. Control y seguimiento del proceso de mediación.
Tema 31. AUTONOMÍA, DEPENDENCIA Y AUTODETERMINACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Marco legal de la atención a las personas en situación de dependencia. 2. Modelos y servicios de atención a las personas en situación de dependencia.

	<ol style="list-style-type: none">3. Principios que rigen la atención a las personas en situación de dependencia. La valoración de la dependencia.4. El equipo interdisciplinar.5. Valoración de la prevención y la promoción de la autonomía personal como estrategia de actuación frente a la dependencia.
Tema 32. EL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO.	<ol style="list-style-type: none">1. Patologías más frecuentes en la persona mayor. Cambios psicológicos y sociales. Identidad y autoestima en los adultos mayores.2. Incidencia del envejecimiento en la calidad de vida de las personas.3. Necesidades especiales de atención y apoyo integral de las personas mayores.4. El proceso de adaptación de la persona mayor al servicio de atención y a los profesionales que lo atienden.5. El respeto a la capacidad de autodeterminación en las personas mayores.
Tema 33. DISCAPACIDAD AUDITIVA.	<ol style="list-style-type: none">1. Desarrollo cognitivo, lingüístico y socioafectivo de la persona sorda. Características y necesidades de las personas sordas.2. Incidencia de la discapacidad auditiva en la vida cotidiana de las personas afectadas y su entorno. Aplicación de los principios

	<p>del diseño para todos a este colectivo.</p> <p>3. Ayudas técnicas. Medidas y estrategias para la promoción de la autonomía de las personas sordas.</p> <p>4. Comunidad y cultura sorda. Movimiento asociativo. 5. Recursos sociales para la comunidad sorda.</p>
Tema 34. DISCAPACIDAD VISUAL.	<p>1. Características y necesidades de las personas con discapacidad visual.</p> <p>2. Incidencia de la discapacidad visual en la vida cotidiana de las personas afectadas y su entorno.</p> <p>3. Aplicación de los principios del diseño para todos a este colectivo.</p> <p>4. Medidas y estrategias para la promoción de la autonomía de las personas con discapacidad visual. Ayudas técnicas.</p> <p>5. Recursos sociales para personas con discapacidad visual.</p>
Tema 35. DISCAPACIDAD MOTRIZ.	<p>1. Características y necesidades de las personas con discapacidad motriz. Influencia de las barreras físicas en la autonomía de las personas con discapacidad.</p> <p>2. Incidencia de la discapacidad motriz en la vida cotidiana de las personas afectadas y su entorno.</p> <p>3. Aplicación de los principios del diseño para todos a este</p>

	<p>colectivo. Medidas y estrategias para la promoción de la autonomía de las personas con discapacidad motriz.</p> <ol style="list-style-type: none">4. Ayudas técnicas.5. Recursos sociales para personas con discapacidad motriz.
Tema 36. DISCAPACIDAD INTELECTUAL.	<ol style="list-style-type: none">1. Características y necesidades de las personas con discapacidad intelectual.2. Incidencia de la discapacidad intelectual en la vida cotidiana de las personas afectadas y su entorno.3. Aplicación de los principios del diseño para todos a este colectivo. Aplicación de los principios del diseño para todos a este colectivo.4. Medidas y estrategias para la promoción de la autonomía de las personas con discapacidad intelectual.5. Recursos sociales para personas con discapacidad intelectual.
Tema 37. SITUACIONES DE DEPENDENCIA ASOCIADAS A ENFERMEDADES CRÓNICAS O DEGENERATIVAS.	<ol style="list-style-type: none">1. Características y necesidades de las personas en situaciones de enfermedad y convalecencia.2. Niveles de intervención en personas con enfermedad crónica.3. Las personas con enfermedad mental.4. Tipos de trastornos e intervención.5. Cuidadores formales e informales.

Tema 38. INTERVENCIÓN CON LAS PERSONAS SORDOCIEGAS.	<ol style="list-style-type: none">1. Implicaciones de la sordoceguera en el desarrollo global de la persona. Aspectos sociales y culturales del colectivo de personas sordociegas.2. Sistemas de comunicación para personas con sordoceguera. Ayudas técnicas para el acceso a la comunicación para personas con sordoceguera.3. La educación e intervención con niños y adultos sordociegos. El profesional como apoyo al proceso educativo.4. Papel del facilitador de la comunicación para personas con sordoceguera.5. Servicios y recursos para las personas con sordoceguera.
Tema 39. ATENCIÓN Y APOYO PSICOSOCIAL A LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA.	<ol style="list-style-type: none">1. Las relaciones sociales en las personas en situación de dependencia.2. Estrategias favorecedoras de las relaciones sociales.3. Acompañamiento a personas en situación de dependencia.4. Recursos sociales y comunitarios para las personas en situación de dependencia.5. Técnicas y ejercicios de mantenimiento y entrenamiento psicológico, rehabilitador y ocupacional.
Tema 40. APOYO DOMICILIARIO.	<ol style="list-style-type: none">1. El servicio de ayuda a domicilio. El plan de trabajo.

	<ol style="list-style-type: none">2. Necesidades básicas domiciliarias.3. Documentación de gestión domiciliaria. Gestión del presupuesto en el apoyo domiciliario.4. Organización del abastecimiento de la unidad convivencial.5. Técnicas de organización de la compra, almacenamiento de alimentos y productos para el domicilio.
Tema 41. LAS TAREAS DOMÉSTICAS EN EL APOYO DOMICILIARIO.	<ol style="list-style-type: none">1. Materiales, productos y utensilios de limpieza y lavado.2. La ropa en el domicilio, técnicas de lavado, repasado y planchado.3. Medidas de seguridad y precauciones en el manejo de los electrodomésticos relacionados con la limpieza.4. Reciclaje y cuidado del medio ambiente.
Tema 42. LA ATENCIÓN ALIMENTARIA EN EL APOYO DOMICILIARIO.	<ol style="list-style-type: none">1. Características nutritivas de los diferentes tipos de alimentos. Criterios para la elaboración de menús.2. Técnicas básicas de cocina.3. Normas para el uso y mantenimiento del menaje, utensilios y electrodomésticos de cocina.4. Normas para la manipulación de alimentos y la prevención de riesgos relacionados con la alimentación.5. Organización de las tareas domésticas relacionadas con la

	<p>alimentación en el domicilio.</p> <p>6. Prevención de riesgos laborales.</p>
Tema 43. AYUDAS TÉCNICAS PARA LA VIDA COTIDIANA.	<p>1. Características y posibilidades de adaptación. La vivienda de la persona con discapacidad.</p> <p>2. Características generales e instalaciones de riesgo.</p> <p>3. Pautas y normas de seguridad.</p> <p>4. La organización de los espacios en el caso de personas en situación de dependencia.</p> <p>5. La decoración y organización de espacios en una institución social.</p>
Tema 44. MODALIDADES AUMENTATIVAS Y ALTERNATIVAS DE COMUNICACIÓN.	<p>1. Candidatos para la comunicación aumentativa. Candidatos para la comunicación alternativa.</p> <p>2. Estrategias de intervención para fomentar la comunicación.</p> <p>3. Análisis de indicadores y sistemas de registro de competencias comunicativas.</p> <p>4. Criterios que determinan el ajuste o cambio del sistema de comunicación.</p>
Tema 45. SISTEMAS DE COMUNICACIÓN SIN AYUDA Y CON AYUDA.	<p>1. Tipos de símbolos para la comunicación. Utilización del sistema Bliss. Utilización del sistema SPC.</p> <p>2. Utilización de otros sistemas no estandarizados de</p>

	<p>comunicación con ayuda. Ayudas de alta y baja tecnología.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Utilización de la lengua de signos. Utilización del sistema bimodal.4. Utilización de otros sistemas de comunicación sin ayuda no generalizados.5. Dispositivos de acceso.6. Estrategias generales de intervención en comunicación y lenguaje en los Trastornos del Espacio Autista y Trastornos Específicos del Lenguaje.
Tema 46. PROCEDIMIENTO Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE LIMPIEZA EN EDIFICIOS Y LOCALES.	<ol style="list-style-type: none">1. Técnicas para la limpieza de cristales de edificios y locales, mobiliario y suelos de edificios y locales.2. Materiales a utilizar en el proceso de limpieza de edificios y locales.3. Tratamientos, equipamientos y maquinaria específicos del proceso de limpieza. Tratamiento de residuos.4. Prevención de riesgos en el proceso de limpieza.
Tema 47. EL SERVICIO DE TELEASISTENCIA.	<ol style="list-style-type: none">1. Herramientas telemáticas. Protocolos de actuación en llamadas entrantes y salientes.2. Programación y gestión de agendas. Técnicas de atención telefónica. Identificación de situaciones de crisis. Técnicas de

	<p>control de estrés.</p> <p>3. Movilización de recursos. Niveles de actuación frente a emergencias</p> <p>4. Protección de datos y confidencialidad. Derechos de la persona usuaria.</p> <p>5. Registro y transmisión de incidencias.</p>
Tema 48. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.	<p>1. Conceptos afines. Bases sociales, culturales y educativas de la animación sociocultural.</p> <p>2. Origen, antecedentes y evolución de la animación sociocultural.</p> <p>3. La animación sociocultural en España.</p> <p>4. Análisis de los modelos de animación sociocultural en España y países de nuestro entorno.</p> <p>5. Marco administrativo, legislativo y competencial de la animación sociocultural.</p>
Tema 49. LOS SERVICIOS DE INFORMACIÓN JUVENIL.	<p>1. Marco legislativo. Planificación y organización de los servicios de información juvenil.</p> <p>2. Organización de los espacios.</p> <p>3. Acciones educativas, de dinamización y difusión en el servicio de información juvenil.</p> <p>4. Los recursos humanos y la coordinación en el servicio de</p>

	<p>información juvenil.</p> <p>5. Gestión de calidad en los servicios de información juvenil.</p>
Tema 50. PLANES DE INTERVENCIÓN JUVENIL A NIVEL ESTATAL Y AUTONÓMICO.	<p>1. Marco organizativo, legal y competencial de las instituciones y organismos de juventud. Áreas prioritarias de intervención.</p> <p>2. La intervención socioeducativa en el colectivo de jóvenes a través de recursos y espacios de educación no formal.</p> <p>3. La educación en valores.</p> <p>4. Promoción de hábitos saludables, de sostenibilidad y ciudadanía.</p> <p>5. La formación en procesos de emancipación.</p>
Tema 51. LA ANIMACIÓN TURÍSTICA.	<p>1. Gestión y control de un departamento de animación turística.</p> <p>2. Recursos de animación turística para los diferentes ámbitos y colectivos de intervención.</p> <p>3. El perfil de animador en la animación turística.</p> <p>4. Estrategias de calidad en la animación turística.</p> <p>5. Aplicación de tecnologías de la información en la gestión de un departamento de animación turística.</p>
Tema 52. OCIO INCLUSIVO.	<p>1. Ocio y tiempo libre en colectivos de personas con discapacidad.</p> <p>2. Actividades de ocio y tiempo libre para personas mayores.</p>

	<ol style="list-style-type: none">3. Adaptación de juegos y actividades en función de las necesidades de los colectivos.4. Recursos y servicios de ocio y tiempo libre para colectivos con especiales dificultades.
Tema 53. EDUCACIÓN AMBIENTAL.	<ol style="list-style-type: none">1. Principios, fines y objetivos de la educación ambiental.2. El perfil profesional del educador ambiental.3. La educación ambiental en España. Estrategias autonómicas y locales.4. Marcos de intervención en la educación ambiental.5. Centros de recursos y fuentes de información para la educación ambiental.6. Elaboración de recursos y materiales para la información y difusión ambiental.
Tema 54. TÉCNICAS DE DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO NATURAL.	<ol style="list-style-type: none">1. Programación, desarrollo y evaluación de actividades en el medio natural, rutas y campamentos.2. Recursos de excursionismo. Interpretación ambiental.3. Equipamientos e itinerarios de interpretación ambiental.4. Emergencias en el desarrollo de actividades en el medio natural.
Tema 55. IGUALDAD E INSERCIÓN LABORAL.	<ol style="list-style-type: none">1. Marco legal y normativo en materia de igualdad en el empleo a

	<p>nivel europeo estatal y autonómico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Discriminación en el empleo por razón de género. 3. Empoderamiento y empleo. 4. Estrategias y recursos para la inserción sociolaboral de las mujeres. Conciliación de la vida laboral y familiar. 5. Marco normativo. Buenas prácticas.
Tema 56. PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Detección de situaciones de violencia de género. Normativa legal. 2. Recursos para la intervención en situaciones de violencia contra las mujeres. 3. Caracterización de los Servicios de atención a las mujeres víctimas de violencia. Protocolos de intervención. 4. Análisis y evaluación de servicios y actuaciones.
Tema 57. PATRIARCADO, ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS ÁMBITOS DE LA VIDA PERSONAL, LABORAL Y FAMILIAR.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espacio público, privado y doméstico. 2. Uso de espacios y tiempos. 3. Ocio, bienestar y calidad de vida, desde la perspectiva de género. 4. Estrategias para el cambio en los usos del tiempo de mujeres y hombres en el ámbito productivo.
Tema 58. EL GRUPO.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoques teóricos. Origen de los grupos. Estructura y procesos

	<p>de grupo.</p> <ol style="list-style-type: none">2. Técnicas para el análisis de los grupos.3. Técnicas sociométricas.4. Dinámicas y técnicas para el trabajo con grupos.5. Evaluación de la estructura y procesos grupales.
Tema 59. EL PROCESO DE COMUNICACIÓN.	<ol style="list-style-type: none">1. Habilidades de comunicación. La comunicación verbal y no verbal. Facilitadores y obstáculos en la comunicación.2. Técnicas de comunicación.3. Programas y técnicas de evaluación de las habilidades de comunicación.4. Importancia de las habilidades de comunicación para los profesionales de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.
Tema 60. COORDINACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO.	<ol style="list-style-type: none">1. El grupo de trabajo. Cooperación y coordinación.2. Toma de decisiones en el grupo de trabajo. Gestión de los conflictos en el grupo de trabajo.3. Técnicas de trabajo de grupo. Coordinación de equipos de trabajo en actividades de ocio y tiempo libre.4. Conducción de reuniones.5. Seguimiento y evaluación de los grupos de trabajo.

Si comparamos el temario establecido desde el 1996 y el propuesto para el 2018, podemos destacar que los temas de las oposiciones están vinculados a temas de investigación, elaboración de programas y proyectos, del juego, de la educación en valores, de los ciclos formativos de formación profesional... y sin embargo, no hay temas relacionados con las situaciones socioeducativas que, como se han expuesto en el marco teórico, son objeto de trabajo del PTSC. Para comparar ambos temarios, se ha optado por extraer los bloques generales que abordan cada uno de estos, es decir, lo general como por ejemplo, infancia, familia, comunidad... y, por consiguiente, los temas que podrían tener cabida en esos bloques generales. Haciéndolo así, pues, podríamos ver que existen 15 bloques generales y en cada uno de estos se enmarcan diferentes temas, de forma que tendríamos:

Tabla 14.

Desglose del temario del año 1996.

BLOQUES	TEMAS
Infancia.	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19,20,21.
Intervención.	23, 24.
Investigación.	22, 25.
Orientación al empleo.	26, 27, 55.
Comunidad.	30, 46.
Apoyo domiciliario.	40, 41, 42, 43, 47.
Familia.	28.
Grupo.	58, 60.
Violencia de género.	29, 56, 57.
Envejecimiento.	31, 32.
Atención a la diversidad.	33, 34, 35, 36, 38, 39.
Enfermedades crónicas o degenerativas.	37.
Comunicación.	44, 45, 59.
Animación.	48, 49, 50, 51, 52.
Educación ambiental.	53, 54.

Comprobamos, pues, que los temas están orientados, sobretodo, a la docencia en Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio y/o Superior ya que los bloques generales, corresponden con el nombre de dichos ciclos o de asignaturas impartidas en estos, pero, salvo los bloques relacionados con infancia y familia, no hay gran incidencia en la función de los PTSC dentro de los EOEPS ni orientado a nuestro objeto de estudio dentro de los DO, no se abordan las situaciones socioeducativas que, en el marco teórico, se han puesto de manifiesto que son funciones del PTSC en el DO, como pueden serlo por ejemplo, el absentismo, el abandono y el fracaso escolar, la mejora de la convivencia, el trabajo con alumnado con necesidades educativas especiales; en las funciones docentes, por su parte, hay temas, por ejemplo el lenguaje de signos, que anteriormente se señalaron al describir los ciclos de formación profesional en los que habrán de dar clases y que, sin embargo, no se especifican en ninguno de los temarios establecidos y analizados.

Si analizamos el temario de 2018, vemos que se han introducido temas relacionados con la igualdad o desigualdad de género, la comunicación y/o resolución de conflictos, la familia y alumnado con discapacidad (situación con la que en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos hemos obtenido que es con la que menos trabajan).

Si al hecho de que pueden presentarse a la oposición titulados en cuyas titulaciones universitarias no se abordan propiamente los ámbitos, tareas y modos de trabajar del PTSC se añade, por lo que se está subrayando, que ni siquiera el temario de la oposición es congruente con las funciones no docentes y docentes establecidas, da pie a sostener que, no se trata solo de que se está incumpliendo un requisito esencial (formación universitaria específica) exigible de cualquier profesional, sino que además, y esto es todavía más preocupante, que, en ausencia de un bagaje formativo adecuado de todos los PTSC, propiamente referido a situaciones socioeducativas, sujetos y ámbitos escolares, sociales, comunitarios y familiares, algunos de ellos, cuando menos (en concreto los que proceden de titulaciones universitarias no expresamente relacionadas), se encuentren en condiciones profesionales inadecuadas para comprender y afrontar los asuntos cotidianos que les corresponden. Es de suponer que puedan adquirir ciertos saberes y

capacidades de la experiencia, una vez entran en el sistema, pero bien se sabe que aquella, sin los referentes y fundamentos conceptuales pertinentes, no constituye un marco de referencia suficiente para encarar temas y situaciones difíciles y complejas.

La otra cuestión planteada en este primer objetivo se refiere a cómo definen o construyen los PTSC su trabajo a partir de la experiencia vivida y percibida en el mismo. Es importante dejar constancia de este tema porque está bien establecido que una cosa es la normativa que regula cualquier profesión y otra, que suele ser algo diferente, el modo en que los sujetos realizan el propio trabajo, lo perciben y desde el mismo construyen su propia identidad profesional; es este aspecto el que aquí nos interesa. Se ofrecen seguidamente algunos datos cuantitativos, en primer lugar, procedentes del cuestionario y, en segundo, obtenidos de las entrevistas y de un ítem abierto incluido en aquel sobre el mismo tema.

En la tabla siguiente se ofrecen datos de porcentaje que vale la pena considerar.

Tabla 15.

Grado en que existen diferencias entre la teoría y la práctica.

Existen diferencias entre lo que debería hacer según la legislación vigente del PTSC y lo que hago en mi práctica laboral diaria.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	5	7,1	7,1	7,1
	En desacuerdo	11	15,7	15,7	22,9
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	14	20,0	20,0	42,9
	De acuerdo	27	38,6	38,6	81,4
	Muy de acuerdo	12	17,1	17,1	98,6
	NS/NC	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Un 55,7% de los encuestados afirma que hay diferencias entre lo que deberían hacer según la normativa y lo que de hecho llevan a cabo en la práctica laboral diaria. Solo un 22,8% de los informantes están muy en

desacuerdo y en desacuerdo con tal proposición, mientras que un 20% se sitúa en una posición dudosa.

Para conocer un poco más al respecto, la muestra cualitativa nos mostró que su función está poco o mal legislada (e=9) representando estas citas el 29% del total de las citas, y que por lo tanto estaría relacionado con los PTSC que aluden a que tienen libertad de actuar porque todo está muy abierto (e=8) representando el 25% del total de citas. Por el contrario, los entrevistados dicen no haber diferencias entre lo que hacen y deberían hacer, lo cual contradice a lo anteriormente explicado (e=8) representando el 25% del total de citas.

Los entrevistados afirman que las diferencias dependen de cada centro: en unos llevan a cabo unas funciones y en otros son diferentes, dependiendo del alumnado y sus necesidades (e=3), representando el 10% del total de citas. Por último, hacen mención a que depende de que el equipo directivo te deje hacer o no, y del alumnado que en ese momento tengas como responsabilidad: puede que haya mucho absentismo y poca inmigración y dedicarás tu tiempo más a la función relacionada con el absentismo que a la función que especifique el trabajo con la inmigración (e=1) representando el 3% del total de citas.

“Un mundo. Según la legislación no debería hacer nada. Se nombra al PTSC muy por encima cuando se le nombra y entonces no debería hacer nada... mis funciones son mas de colaboración, organización... y luego hago más, mucho más”. (E9)

“Muy pocas diferencias, sobre todo es el volumen de trabajo que a veces impide un mayor seguimiento de los casos”. (E11)

“Pues si miramos la Orden del 2003, ahí está todo aunque no refleja el trabajo en red, yo creo que me adapto a ella. Está obsoleta pero en y para muchas otras funciones todavía si es una referencia bastante buena dentro de lo que cabe pero habría que actualizarla en relación a la convivencia, por ejemplo”. (E7)

“Puf... y ¿qué establece la legislación realmente? Aquí es el día a día, es lo que te surja. Nuestro horario es abierto y nos vamos amoldando a lo que el centro nos demanda. Atendemos lo que nos llega sin mirar muchas veces la agenda...” (E2)

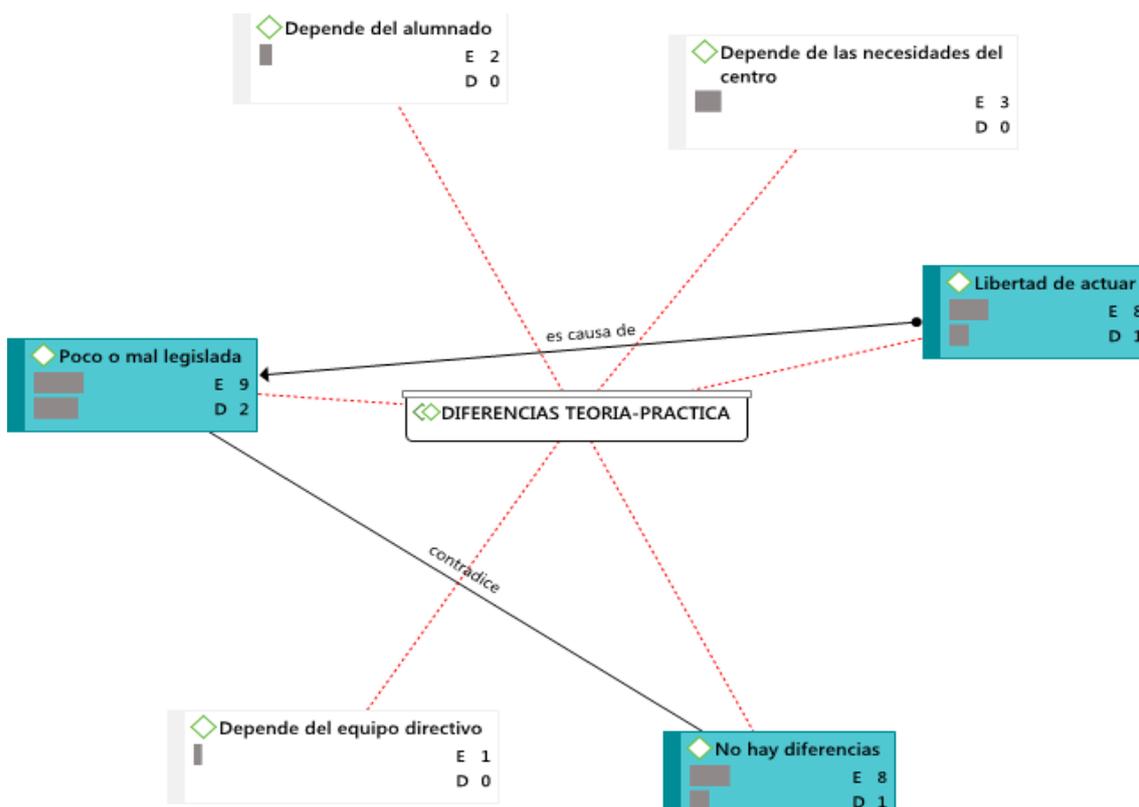


Figura 1. Red semántica de las diferencias entre la teoría y la práctica.

Por último, una de las consecuencias que puede acarrear que el PTSC no sepa bien quién es, qué debe o no hacer según lo legislado, cómo definirse o dónde ubicarse, hasta dónde poder llegar con su intervención...en definitiva, crear confusión en cuanto a la identidad profesional se refiere. Así pues, con la investigación hemos podido conocer cuál es la percepción que las personas participantes, tienen acerca de su identidad profesional.

El ítem abierto correspondiente al cuestionario, nos muestra cosas como las siguientes:

“Un orientador socioeducativo”. (C1)

“El puente entre lo social y lo educativo, dentro del sistema escolar”. (C2)

“El profesional que enlaza escuela, familia y sociedad”. (C3)

“Profesional de la orientación en el ámbito socioeducativo”. (C4)

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Profesional de la orientación que trabaja en equipo para cubrir necesidades socioeducativas de los alumnos en desventajas y sobre todo actuar en la prevención”. (C5)

“Necesario”. (C6)

“Orientador y mediador familiar”. (C7)

“Un profesional de la orientación educativa q trata necesidades educativas, sociales y familiares dentro del campo de la educación de los alumnos y familiares”. (C8)

“Coordinador docente”. (C9)

“Un profesional muy necesario pero poco valorado, sobre todo por los equipos directivos”. (C10)

“Agente fundamental para asegurar la equidad en la educación, para hacer efectivo el principio de compensación educativa”. (C11)

“El profesor que trata los problemas sociofamiliares”. (C12)

“La persona que ayuda a encajar las piezas del puzle social (o a buscar alternativas a las piezas perdidas) dentro del sistema educativo para lograr la igualdad de oportunidades de todos/as y cada uno/a de los/as alumnos/as y favorecer así su desarrollo personal, social, educativo, etc., lo que redundará en su bienestar y en un futuro con mayor calidad de vida. Entendiendo "pieza" como los recursos que se nos ofrecen y de los que podemos disponer, aquellos que debemos reivindicar, etc.”. (C13)

“Apagafuegos”. (C14)

“Profesional de la orientación socioeducativa que interviene para la mejora de las relaciones y situaciones de y entre alumnos, (especialmente aquellos que se encuentran en situación de desventaja), de orientación a las familias, en coordinación con otros profesionales educativos a los que también presta apoyo y colaboración, así como facilitador de recursos, en coordinación con otras instituciones y servicios externos”. (C15)

“El servicio social del instituto”. (C16)

“Un docente con un abanico amplio de posibilidades de actuación, como docente en distintos ciclos formativos y orientador socioeducativo familiar en DO y EOEP tanto de sector como específicos, que trabajamos por el derecho de los derechos humanos y por una ciudadanía donde se defiende la dignidad de las personas, atendiendo de

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

forma prioritaria al alumnado en situación de desventaja socioeducativa y económica y a sus familias”. (C17)

“Un educador o educadora social. Creo que se debe reformular la figura como se ha hecho en otras comunidades autónomas”. (C18)

“Profesor que centra su trabajo en la mejora de la situación que viven los alumnos inmersos en la comunidad objeto de trabajo”. (C19)

“Personal docente que puede prestar sus servicios como profesional de la orientación en equipos y departamentos de orientación o como docente de diversos módulos profesionales en Ciclos Formativos de Formación Profesional”. (C20)

“Un mediador entre el alumnado, profesorado, familias y recursos externos de la zona”. (C21)

“Un eje esencial en los "institutos sin muros" que queremos. El vínculo imprescindible entre la calle y la academia”. (C22)

“Orientador/ a socioeducativo/ a y familiar”. (C23)

“El profesional que realiza una intervención socioeducativa con el alumnado y con las familias”. (C24)

“La figura ideal para colegios e institutos”. (C25)

“Un orientador capacitado para programar, organizar, implementar y evaluar programas relacionados con el ámbito socioeducativo, así como mediador y colaborador entre la familia, el centro y otras instituciones sociales, no olvidando la parte docente en los ciclos formativos”. (C26)

“Mediador entre familias, centro y alumnos abarcando un abanico amplio de funciones a veces no reconocidas”. (C27)

“Una figura necesaria”. (C28)

“Orientador socioeducativo imprescindible para el trabajo con los alumnos y sus familias”. (C29)

“Un cajón desastre”. (C30)

“Todoterreno”. (C31)

“Un vínculo necesario entre familias y alumnos con problemáticas socio familiares y el centro educativo. Entre otros”. (C32)

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Profesor que apoya a la figura del orientador pero con una perspectiva más socio-familiar”. (C33)

“Orientador socioeducativo”. (C34)

“Un perfil profesional necesario que aún tiene q ser más visible”. (C35)

“Figura que abre el centro educativo a su entorno”. (C36)

“Trabajador social en el ámbito educativo”. (C37)

“Mediador para reconducir al alumnado en su proceso educativo y social”. (C38)

“Un educador social”. (C39)

“Profesional que desarrolla una intervención socioeducativa en el ámbito educativo”. (C40)

“Educador Social”. (C41)

“Orientador y mediador entre el alumno, el contexto escolar y la familia”. (C42)

“Personal que dedica su trabajo a los servicios culturales y a la comunidad”. (C43)

“Mediador y orientador entre centro-familia y comunidad”. (C44)

“Asesoramiento, orientación e intervención con familias en el ámbito educativo”. (C45)

“Una figura imprescindible en el IES como dinamizador socio comunitario”. (C46)

“Un profesional necesario pero insuficiente el número que hay, para atender todas las necesidades que hay”. (C47)

“Profesional que atiende multitud de situaciones problemáticas de toda la comunidad educativa y elabora y participa activamente en diversos programas del centro”. (C48)

“Mediador social de la comunidad educativa”. (C49)

“Un orientador social”. (C50)

“Un profesional de la orientación, que contribuye a la compensación de las desigualdades en el ámbito educativo”. (C51)

“El profesional encargado de la orientación socioeducativa del alumnado en situación de desventaja o vulnerabilidad y sus familias”. (C52)

“Aquella persona que vela por el cumplimiento de los derechos humanos fundamentales del alumnado en desventaja del centro escolar en el que están”. (C53)

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Persona especializada en el ámbito educativo capaz de desarrollar programas y da orientación educativa y social”. (C54)

“Orientador familiar”. (C55)

“Profesional que trabaja con colectivos sociales vulnerables”. (C56)

“Orientador social”. (C57)

“Profesional que une la sociedad con la escuela y viceversa. Con capacidad de gestionar problemas familiares y educativos”. (C58)

“Un dinamizador de los recursos del centro y creador de redes de desarrollo socio-personal”. (C59)

“Agente socioeducativo que promueve la inclusión desde todas las esferas”. (C60)

“Profesional invisibilizado”. (C61)

“Figura importante en el ámbito educativo”. (C62)

“Psicólogo educativo que interviene para la mejora de la convivencia y el clima educativo”. (C63)

“Profesional encargado de prevenir e intervenir, en su caso, en casos de desfavorecimiento del alumnado de cualquier índole”. (C64)

“Un perfil profesional multidisciplinar, que puede llegar a hacer de todo, si es una persona que se implica y es resolutiva. Para completar nuestro perfil docente dentro de los departamentos de orientación de los IES, deberíamos tener entre 2 y 4 periodos lectivos semanales de clase con los alumnos, donde impartir programas con más profundidad y continuidad, además de forjar un vínculo mayor con los alumnos, el cual facilitaría aún más la resolución de conflictos o de generar espacios de ayuda hacia ellos”. (C65)

“Orientador educativo”. (C66)

“Profesional de la educación y puente socioeducativo en los institutos”. (C67)

“El cajón desastre de la educación secundaria”. (C68)

“Profesional que mejora el clima de convivencia, trabaja con el absentismo, ayuda a las familias más desfavorecidas...”. (C69)

“Profesional que está en el Departamento de Orientación que vela por el cumplimiento de los derechos fundamentales de la educación y el aprovechamiento de la ESO de todo el alumnado”. (C70)

Como se puede ver, en los cuestionarios, hay diversas opiniones sobre quién es el PTSC y se pueden destacar las más repetidas entre estas definiciones: con un 34% la palabra más repetida es orientador; con un 24% socioeducativo/a; con un 13% sociofamiliar, y, con un 10% mediador.

A ese respecto, en las entrevistas los sujetos se han expresado, en ocasiones hasta con autodefiniciones un tanto altisonante sobre la imagen que tienen de su papel y trabajo:

“Para mí es un factor clave en un centro educativo de las características que sea. Una persona que está entre...no sé... un nexo entre el exterior, todos los recursos de la zona y las familias y el centro educativo. Y nexo también entre alumno-profesor. Es una figura clave, sí”. (E1)

“Uf que difícil... a ver, voy a intentarlo. Es un técnico que se dedica a los casos de absentismo, de familias más necesitadas...en los centros educativos”. (E2)

“Yo creo que es una puerta abierta. Somos capaces de abrir el instituto para salir nosotros y para que entre la gente. A veces me lo he preguntado a mí mismo...supongo que somos profesionales de lo socioeducativo que trabajamos la convivencia, la acogida, el absentismo, el éxito escolar, la orientación escolar...la emoción, el apoyo, el acompañamiento, hago el pulpo... ayudo a los profesores, al alumnado, a las familias, a los departamentos, al equipo directivo...” (E3)

“Un profesional docente de soporte a diferentes programas, de apoyo a jefatura de estudios y a la acción tutorial, y de complemento a orientación”. (E4)

“Es difícil. Pues mira empezar la palabra definición creo que acota porque es una figura que sus ámbitos están dentro de los centros que aúna los centros con otras partes de la realidad que afectan a las personas que ocupan esos centros. A parte de lo académico, sí que es cierto, que la realidad social implica una nueva forma de hacer las cosas contemplando los valores interpersonales, la relación, movimientos sociales, participación comunitaria... y eso debe entrar en los centros porque forma parte de nosotros. Esto nos ayuda a ver todas las caras de las personas que están en los centros”. (E5)

“El PTSC ha sido creado para revolucionar los centros educativos, para que desarrollen las personas su creatividad, el mirar desde otra perspectiva, salir de automatismos y la palabra definición se me queda corta: el PTSC está en construcción”. (E5)

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“El PTSC debe tener amplitud de miras, profesionalidad, comprensión, trabaja con todo y tiene que ser capaz de motivar y acercar a las personas a la realidad. El PTSC humaniza”. (E5)

“Es una figura profesional que dentro de la escuela lleva a cabo una labor socioeducativa y mantiene la relación entre familia, escuela y entorno social”. (E6)

“Pues...es un educador. Para mí el sinónimo es un educador. Un agente de educación que intenta movilizar recursos para favorecer el proceso educativo de alumnos sobre todo en desventaja social, movilizar recursos, llevar a cabo intervenciones socioeducativas y en la parte psicológica”. (E7)

“Pues, yo creo que un profesional que trabaja en el ámbito educativo para integrar y hacer partícipe a la comunidad educativa de la educación de sus hijos. Que la familia esté involucrada en la educación para que los hijos puedan progresar”. (E8)

“Pues... una persona muy resolutiva con muchas capacidades sociales que interviene en problemáticas sociofamiliares y socioeducativas”. (E9)

“Pues es que yo creo que la palabra que lo defines es orientador sociofamiliar. Porque toca a la persona a nivel holístico. Trabaja para los alumnos y todo lo que implica el alumno: a nivel micro y macro todo lo que le rodea y al alumno en sí. Eso lo define todo. Y creo que eso, que hace años hubo una intentona de llamarles orientadores sociofamiliares y yo creo que es como mejor nos definirían. Porque las siglas PTSC no sé. Igual que el orientador tiene derecho a dar clases de psicología, nosotros tenemos derecho de dar clases en ciclos formativos con respecto a nuestro perfil. Entonces si estaría justificada la función educativa. Pero nosotros también tenemos cabida en el departamento y en los equipos”. (E10)

“Es un agente dinamizador del centro educativo así como una figura clave dentro del departamento de orientación a la hora de trabajar por el alumnado y familia con algún tipo de desventaja sociocultural”. (E11)

Así pues, considerando conjuntamente los resultados del cuestionario y las entrevistas, cabría decir que PTSC se considera a sí mismo como un técnico, profesional de la educación y agente dinamizador, que sirve de puente entre el centro educativo de secundaria, la familia, el alumnado y la sociedad e, incluso, con potencialidades de revolucionar estos centros, aportando en particular visiones y actuaciones acorde con lo social y familiar del alumnado y, de ese modo, contribuyendo a favorecer una educación más integral, holística. Su función principal es vincular lo interno y lo externo pero también, velar por lidiar el absentismo, mejorar el clima de convivencia, favorecer la acogida de

alumnos y alumnas de incorporación tardía, inmigrantes o provenientes de minorías étnicas que puedan tener dificultades de adaptación al centro, dotar de apoyo y asesoramiento a tutores y familiares, y acercar a los centros educativos de secundaria la realidad que vive el alumnado perteneciente a este: es la puerta abierta a la realidad. Todo ello vendría a revelar, por tanto, una imagen vivida, quizás entre una cierta idealización y el afán de reforzar la propia labor, que según los puntos de vista de los sujetos correspondería a una excelsa profesión.

Esa reserva que acaba de plantearse viene, por lo demás, bien avalada por otras contribuciones de los sujetos, particularmente obtenidas de los instrumentos cualitativos aplicados. Y es que, en efecto, han surgido en las entrevistas o *focus group* una serie de cuestiones que han de ser tomadas en consideración para hacerse una imagen más realista de lo que pueda estar sucediendo. Nos referimos a otros temas que también merecen ser considerados como exponentes de determinados aspectos psicosociales del puesto de trabajo que se analiza.

El primero de ellos se refiere nada menos que a la *autonomía* con la que según los sujetos el PTSC desempeña sus tareas. Algunas citas ilustrativas, tomadas del ítem abierto del cuestionario han sido:

“Tenemos autonomía hasta cierto punto”. (P2)

“En nuestro caso, todo pasa porque te dé permiso el jefe de estudios y el director”. (P1)

“Hay que decidir quién hace qué y eso obviamente lo haces bajo tus ideas...tu conocimiento...tu percepción... y si no te conocen eso perjudica mucho”. (P2)

“Todo pasa por el equipo directivo. Hay una jerarquía que vamos...” (P3)

“La normativa habla por sí sola pero también consensuamos las cosas con jefatura de estudios”. (P3)

“Yo sé que soy la responsable del aula de convivencia, pero implícito y coordino a otros profesores. La convivencia al final es cosa de todos”. (P1)

“Hay veces que algunas cosas no se pueden hacer pero, realmente, a ti como PTSC nadie te puede decir que no hagas algún punto establecido en esta normativa”. (P2)

“A parte están estas otras cosas que nadie te puede decir que no hagas, que son esos proyectos que desarrollas y llevan tu experiencia, bagaje, motivación, creatividad...”
(P3)

De uno u otro modo, pues, los sujetos se refieren a que la autonomía con la que cuentan está inserta en estructuras y relaciones jerárquicas dentro de los centros y, en no escasa medida, influidas por las mismas, y negociando dentro de los márgenes permitidos o no permitidos.

Otro asunto digno de atención se refiere al *reconocimiento y apoyo legislativo* conferido al PTSC. Respecto a ello son ilustrativas algunas manifestaciones como las siguientes:

“Acabamos con saturación y mucha carga de tu trabajo que tú asumes porque va en tus funciones y en tu moral y si encima te equivocas, eres la mala. Pero como lo hagas bien, no firmas en ningún sitio”. (P1)

“Nos requieren para todo, pero no figuramos en ningún lado”. (P1)

“Va siendo el momento de exigir que estemos, que nos nombre la normativa; no aparecemos en ningún lado”. (P3)

“Es necesario anclarnos a los protocolos, procedimientos... a la misma legislación”.
(P3)

“No se reconoce la función que hacemos y eso puede llevar a que estemos en un tiempo en peligro de extinción”. (P1)

“Debería de separarse la responsabilidad del PTSC y la del orientador para que no haya confusiones”. (P1)

“Necesitamos que se nos reconozca, que se nos apoye legislativamente, nos moldeen y den forma; yo no entiendo por qué todos los años tengo que venderme en el centro al que voy... eso no lo hace nadie más que el PTSC”. (P1)

“El nombre tampoco ayuda... PTSC son siglas, es horroroso. Es poco concreto, no dice nada de nosotros”. (P3)

“Desgasta tener que decirle a todo el mundo hasta al orientador para qué sirves y dónde sí apareces”. (P2)

Se trata, por lo tanto, de algunas muestras reveladoras, a nuestro entender con razón, de que el estatus profesional que nos ocupa, así como su definición legislativa e institucional, están alejadas de lo que los sujetos afectados reivindican.

Abundando en el mismo tema, las citas siguientes reinciden en la idea de que sería precisa una mejor definición de esta figura profesional y mejor delimitación de sus cometidos:

“Hay una multitud de funciones que están poco definidas y yo creo que eso tiene aspectos muy positivos porque hay mucho que hacer, de muchas maneras... eso nos enriquece”. (P3)

“Lo que pasa con esa riqueza que dices es que al final no tenemos un perfil definido”. (P1)

“Llegamos a un centro y seguimos siendo los Pakistaníes. Somos los de para todo y por todo. ¿Qué hay un protocolo que diseñar? Allá va mi PTSC”. (P1)

“Estamos difusos, no estamos definidos y eso crea caos”. (P1)

“Cuando voy de un centro a otro, lo que han dejado mis compañeros a lo mejor no tiene nada que ver con lo que yo suelo hacer”. (P1)

“No estamos por ejemplo en la normativa de convivencia y la desarrollamos; es donde más falta hacemos y ni siquiera aparecemos”. (P1)

“Convivencia, actuaciones en protocolos, acoso, AVE, violencia de género, autolisis... en todo eso no aparecemos y deberían incorporarnos pero claro la normativa sigue vigente la del 2003....está obsoleta y no define lo que hacemos”. (P3)

“El no estar definidos ocasiona confusiones con los orientadores”. (P2)

“Es que, claro, parece más fácil si lo comparamos. Piensa en el perfil de la orientadora: es A, B, C y D. Todo muy claro. Pero es que esta tira de que yo sepa eso suyo más lo social hasta llegar a la Z”. (P1)

“Es cierto que trabajamos con muchas variables pero es que la casuística del ser humano es así: la tarea está clara lo que pasa que nuestro trabajo conlleva dar soluciones, recursos...y eso claro, implica mucho más”. (P3)

De manera que, además de otras consideraciones que se harán en su momento respecto al tratamiento profesional del PTSC, esas citas, en tanto que manifestaciones de insuficiencias relativas al propio rol y cometidos,

merecerían ser tomadas en consideración por parte de los poderes responsables.

Ilustrativas de un tono similar referido a la propia autodefinición son algunas apreciaciones de los sujetos al interrogarse, como espontáneamente hicieron en los datos cualitativos, acerca de ¿qué pasaría si no existiera el PTSC?

“Los centros funcionarían peor y se perdería calidad en la educación”. (P3)

“El orientador saltaría por la ventana”. (P1)

“Se perdería mucho la dimensión social”. (P2)

“Es muy importante la cercanía, la individualidad....todo lo que hace el PTSC”. (P3)

“Hasta cuando no se ve que consigamos resultados globales....pero el hecho de llamar a la familia, citarla, hablar con ellos... si consigues que no abandone...es porque has estado ahí, tirando del carro, sin que se vea, pero estando. Y eso no hay otro profesional en un instituto que lo haga”. (P2)

“Si, funcionaría fatal porque le quitarías el servicio del PTSC a las familias, a los críos, le quitarías la orientación familiar, la atención individualizada...la escucha...” (P3)

“Deshumanizarías los centros educativos”. (P3)

“Le quitarías el lado humano, la otra mirada que tanto le falta a los profesores para comprender qué le pasa a un alumno”. (P3)

Sus perspectivas, por lo tanto, insisten en valoración necesaria una figura como la del PTSC en los centros educativos de secundaria, poniendo en cuestión el hecho de que no existan, como tales, en los centros de educación infantil y primaria, donde, como mucho, hay uno por cada municipio o por zona, teniendo que ocuparse hasta de una veintena de centros. Igualmente se formuló la pregunta de si existe este puesto de trabajo en centros de educación secundaria públicos, por qué no lo hay en los privados y concertados: ¿no existen las mismas necesidades? ¿Qué tipo de profesional se encarga entonces del alumnado que tenga alguna de estas necesidades que en los centros públicos se aborda con la actuación del PTSC? Claramente surgen, así, un tipo de reivindicaciones, que concretamente se formulan en términos como:

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Una de las reivindicaciones es un poco esto: el luchar porque el PTSC esté en todos los centros educativos. También en los colegios: bajar la ratio para igualarla a la de los institutos y que no lleguen los alumnos cronificados a los institutos”. (P3)

“¿Por qué en un instituto enorme hay 7h de PTSC y en uno pequeño hay una jornada completa? Por la confianza del equipo directivo en la figura”. (P3)

“No en los centros privados no hay”. (P1)

“Tienen otra cultura, se trabaja distinto y se tapan muchas cosas”. (P3)

“No tienen las mismas realidades: los proyectos sociales como no hay PTSC pues entre AMPA, familias y yo (como madre de hijas en este colegio) los desarrollamos”. (P1)

“Si alguien sobresale por arriba o por abajo, se le invita a irse”. (P1)

“Hay orientadora y si lo necesitas, tienes que pagarlo”. (P1)

“Claro en los privados o concertados ponen criterios de acceso que son legales y algunas familias no pueden permitírselo, por eso no acuden familias de clase medio baja”. (P2)

“Está todo tapado. Hay casos de divorcios en los que hay que trabajar con los niños y las familias porque se pasa mal... y eso pasa en lo público y en lo privado”. (P1)

“Hay estándares de comportamiento que un crío digamos que viene de una familia normalizada, de nivel medio alto, y esto genera menos problemas para la escuela”. (P2)

“Ahora lo que pasa es que en mi centro nos llegan críos porque su madre ha denunciado un posible caso de acoso y la invitan a que se venga al mío porque vamos a poder ayudarle”. (P1)

“Digamos que la escuela, y por ello el PTSC, es una herramienta de intervención social en la teoría porque en la realidad depende del modelo sociopolítico y económico que tengas como persona”. (P2)

Asimismo, nuestros informantes han hecho menciones bien justificadas a cuestiones relacionadas con el grado en que los temas asignados y las prácticas realizadas les están resultando más o menos manejables o desbordantes, pudiéndose hablar de que muestran que su trabajo les resulta en ocasiones desbordante: intensificación laboral. Algunas de sus expresiones son:

“Aunque priorices, no llegas a todo”. (P1)

“Yo, solo tengo un centro y tengo que delimitar mi actuación a 1º y 2º de la ESO porque llevo 100 alumnos y solo son tres clases, a media jornada... es inhumano”. (P1)

“Sí, sí. Que no llegas... ya lo sé. Es inabarcable”. (P3)

“No podemos ser súper mujeres, entonces es verdad que va contra nosotras que nos delimiten pero si no lo hacen al final quienes están contra nosotras....somos nosotras mismas”. (P1)

“Yo creo que hay que reivindicar que si queremos una escuela que de verdad sea humana y social, que haya más recursos: si se necesita una jornada completa por cada 500 alumnos, que se cumpla... y que se ajuste para que podamos hacer bien el trabajo. Para que lleguemos a todo”. (P2)

Finalizaremos este recorrido mencionando otro asunto que también merece atención: el grado en que las tareas asignadas se realizan en condiciones laborales de exclusividad o compartidas con otros agentes. Sobre ello se formuló un ítem en el cuestionario al que las respuestas dadas se presentan a continuación.

Tabla 16.

Tareas que desarrolla el PTSC en la práctica laboral diaria.

Las tareas que desarrollo en mi práctica laboral diaria son exclusivas del PTSC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	14	20,0	20,0	20,0
	En desacuerdo	13	18,6	18,6	38,6
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	19	27,1	27,1	65,7
	De acuerdo	11	15,7	15,7	81,4
	Muy de acuerdo	12	17,1	17,1	98,6
	NS/NC	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Según nuestros informantes, sobre este particular existen perspectivas distribuidas a lo largo de la escala de respuesta: el 38,6% declara que las tareas que realizan no son en exclusiva sino compartidas, el 27,1% se sitúa en una posición dubitativa, mientras que el 32,8% están de acuerdo y muy de

acuerdo. Un aspecto que, por lo tanto, estaría siendo llevado a cabo con una notable variabilidad al respecto, y que habremos de calibrarlo al ofrecer resultados en otros objetivos como temáticas, sujetos y metodologías.

A diferencia de lo mostrado en los datos cuantitativos, las perspectivas que han ofrecido los sujetos entrevistados han puesto un acento consistente en que sus tareas con siempre compartidas y/o en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa (e=26), lo que no excusa, como se verá, que en otros momentos se sostenga que existen problemas en materia de auténticas relaciones de coordinación y colaboración.

“Pues hay unas que son propias y otras que son compartidas. Por ejemplo el absentismo es muy específico del PTSC. Salvo eso, te diría yo, y la relación con servicios sociales de la zona y derivación a otros servicios externos, y no necesariamente así que te diría que el absentismo es mío y lo demás, compartido.”(E1)

“Digamos que mi filosofía de trabajo es el trabajo colaborativo ¿entiendes? Yo no soy un mercenario que llego con mi caja de herramientas y me pongo a repartir parabienes... Yo mi forma de trabajar la entiendo como trabajo colaborativo, en red, en equipo pero de verdad”. (E3)

“Hay tareas más generales y más específicas. Cosas no escritas, que no se contemplan, pero que se hacen. Algunas son compartidas dentro del departamento. Lo decide la ley y bueno, acuerdo entre compañeros del departamento”. (E5)

“La mayoría de estas actuaciones las realizo yo siguiendo con autonomía lo pertinente en cada caso, pero es evidente que otros actores intervienen también, las tareas no es que estén protocolizadas a un nivel grande de exhaustividad sino que cada actor encaja su actuación en el proceso”. (E6)

“Compartidas. Depende. No sé... todas en el sentido que no hago nada sola. El PRAE dice que el tutor se reúna con la familia pero yo también estoy. Yo organizo más bien todo pero también son los demás profesionales los que están activos e intervienen. Trabajamos con técnicos en absentismo, tutores, jefatura...” (E9)

“Pues son más pero siempre abiertas. Puedo trabajar sola y no mirar a nadie más o puedo crear proyectos trabajando con un equipo multidisciplinar o multiprofesional, entonces, dependiendo de cómo sea el orientador u orientadora se implicará más o menos conmigo igual que jefatura de estudios. Yo siempre trabajo muy a mano con los orientadores, tutores y jefes de estudios. Depende de lo que ellos quieran de mí, sacamos proyecto adelante o no”. (E10)

Se han abordado cinco dimensiones que mucho tienen que ver con el PTSC aquí estudiado: en primer lugar, la autonomía del PTSC a la hora de desarrollar su práctica laboral es escasa. En la Resolución hemos visto cómo quedan legisladas sus tareas y funciones desglosadas por ámbitos de actuación, pero sin embargo, la puesta en marcha de estas así como de diferentes programas y/o proyectos en los centros, debe pasar por la aceptación de jefatura de estudios. Por lo tanto, la autonomía que tiene el PTSC no es real ni ajustada a lo legislado. En segundo lugar, el reconocimiento. ¿Cómo ve el resto de la sociedad al PTSC? De forma reivindicativa, los participantes de la investigación hacen alusión a que no se les tiene en cuenta, no aparecen en los protocolos, no firman en ningún sitio, no es obligatorio que registren su actividad... entonces, es esto lo que, vinculándolo con lo expuesto en el marco teórico por Escudero (2011) es importante el reconocimiento laboral traduciéndose así en una valoración social, de la cual el PTSC no disfruta. En tercer lugar, la no definición de la figura del PTSC así como la ambigüedad de sus tareas legisladas, hace que los profesionales de dicha especialidad se desmotiven, se frustren y no tengan clara la trascendencia de la especialidad. En cuarto lugar, cabe preguntarse si es una necesidad real la de la existencia del PTSC. Si, a priori puede acceder cualquier persona a la oposición, las tareas son tan abiertas y ambiguas, existe en unos centros y en otros no, hay uno a jornada completa y otros a medias jornadas... ¿es realmente necesario el PTSC? Y, por último, el alcance que tiene el PTSC en tanto en cuanto a la práctica laboral se refiere. De modo que, hay escasez de recursos, tanto materiales como humanos; hay escasez de apoyos administrativos; hay poco reconocimiento de la especialidad y del trabajo que desempeñan y no pueden llegar a toda la población de su centro que lo necesita, y si llega a toda no puede hacer seguimiento por falta de tiempo, entonces, ¿está cumpliendo con lo establecido?

En resumidas cuentas, los resultados presentados en relación con este primer objetivo revelan notables inconsistencias entre la normativa administrativa que regula y, en particular, establece procesos de selección a través del concurso oposición que no son, a fin de cuentas, acordes con la variedad y complejidad de tareas y cometidos docentes y no docentes que ha de desempeñar el PTSC. Es curioso, y hasta cierto punto llamativo, que a

pesar de ello, las personas que están ejerciendo la especialidad tienen de sí una imagen elevada, llegando a construir (al menos en sus declaraciones) una identidad profesional no solo del mismo signo, sino incluso consistente en cumplir tareas y cometidos que son imprescindibles para una educación de mayor calidad, integral y holística en los centros escolares donde laboran. Ha de prestarse, con todo, una atención muy singular, además de a las cuestiones referidas a las condiciones estructurales no idóneas mencionadas (tiempos, jornadas, condición de interinidad, etc.), en definitiva, a todos los últimos temas señalados: ponen de relieve que hay asuntos que seguramente deberían ser mejor explorados, comprendidos y seguramente intervenidos por parte de la administración y otros agentes escolares. En concreto, los referidos a autonomía, reconocimiento y mejor definición legislativa, la tendencia a intensificar el quehacer dentro de los centros y una mejor resolución del tipo de relaciones y tareas compartidas y específicas que nuestro profesional está haciendo o sería conveniente que hiciera.

Objetivo específico 2: *Identificar y valorar las condiciones estructurales y los recursos y apoyos disponibles en el puesto de trabajo.*

Los datos obtenidos a través del cuestionario muestran diversos resultados referidos a las condiciones estructurales y materiales del puesto de trabajo. En relación con el tiempo desde el que se está ejerciendo la especialidad, el 44,29% lleva 7 años o más, el 20% entre 4 a 6, un 21,43% entre 1 a 3, y, el 14,29% menos de un año. Así se muestra en el gráfico siguiente:

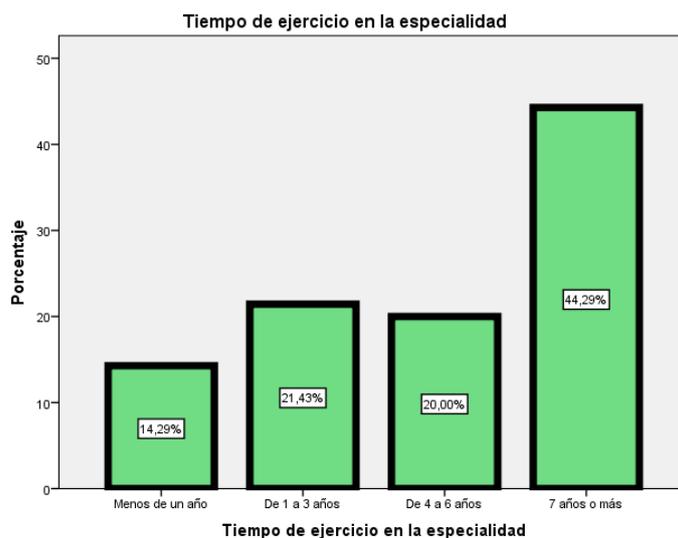


Figura 2. Tiempo de ejercicio en la especialidad.

Estos muestran que el puesto de trabajo del PTSC es muy reciente, contando con una cierta trayectoria ya solo algo menos del 50% y, distribuyendo por los demás intervalos indicados, el resto de los sujetos que han cumplimentado el cuestionario.

Los datos procedentes de las entrevistas señalan al respecto una franja de tiempo en la profesión que vendría a ser representativa del colectivo, yendo entre uno y dieciocho años. De hecho, con 8 citas sobre las 22 totales de los PTSC entrevistados, equivalente al 37% llevan entre 1 y 3 años trabajando, mientras que, con 7 citas de las 22 totales, representando el 32%, declaran llevar más de siete, tal como se ha representado en la siguiente figura:

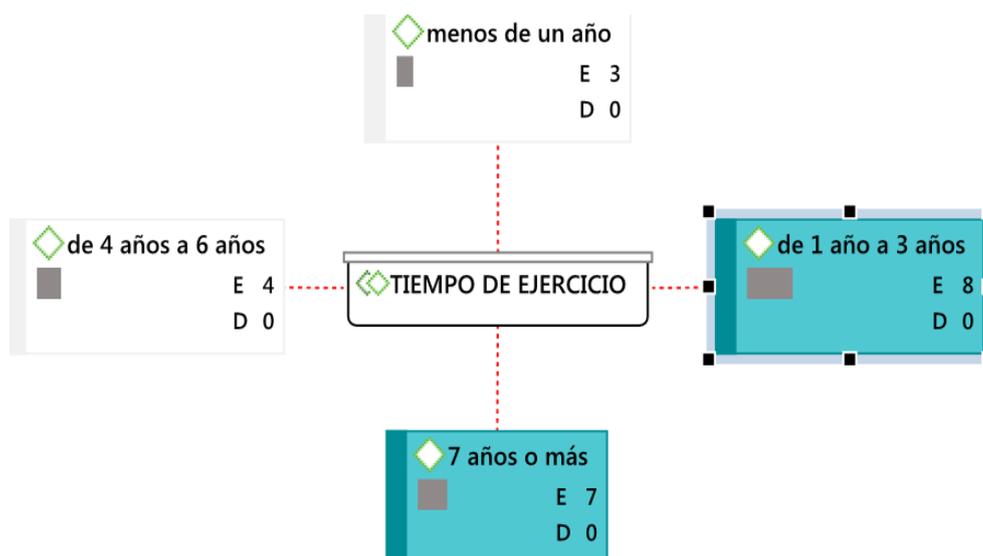


Figura 3. Red semántica sobre el tiempo de ejercicio en la especialidad.

Conviene resaltar al respecto que a pesar de ser un rol profesional relativamente nuevo hay personas que llevan 18 años en la especialidad, dándose el caso de que algunos de ellos, antes de trabajar como PTSC, ejercían como docentes en Ciclos de Formación Profesional, que es uno de los ámbitos en los cuales habrán de hacerse cargo como tales de los contenidos asignados a nuestro puesto de trabajo. Ello daría pie a suponer que, además de los requisitos relativos a la formación previa ya mencionada, también el hecho de estar dentro del sistema, aunque con otras funciones, representa una de las posibles vías de acceso mediante la consiguiente oposición a la especialidad. Es, a nuestro entender, otra evidencia más de que para el acceso a la misma vale, según la lógica administrativa, no ya cualquier titulación universitaria o equivalente, sino también una determinada experiencia práctica que pudiera no estar específicamente relacionada con los ámbitos, tareas y responsabilidades del PTSC como tal.

Otra condición laboral, que entre otras cosas nos ha supuesto alguna dificultad añadida a la hora de acceder y contactar con los sujetos, es la que se refiere a que algunos de ellos se encuentran en situación de interinidad y con jornadas de dedicación parciales. Así se refleja en la figura siguiente, que se refiere más en concreto al tiempo de permanencia en un mismo centro, una condición estructural de la estabilidad profesional:

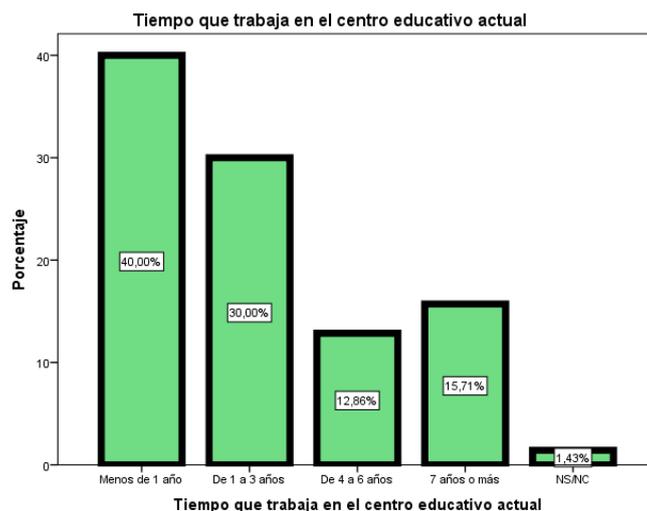


Figura 4. Tiempo que los encuestados trabajan en el centro educativo actual.

En efecto, la mayoría de los sujetos, un 40% lleva menos de un año, el 30% entre uno y tres, el 12,8% entre cuatro y seis y, solo el 15,7% habría permanecido en el mismo centro siete o más años. La movilidad de este profesional que revelan esos datos podría valorarse como una condición estructural que, en principio, puede ir en menoscabo de la continuidad y el afianzamiento del trabajo y las relaciones instituciones y con otros profesionales que son beneficiosas para el buen desempeño laboral.

Los sujetos participantes en las entrevistas han declarado un patrón similar al anterior, aunque con los propios matices atribuibles a que esta muestra no se estableció por representatividad sino por disponibilidad y voluntariedad de los entrevistados. Los datos al respecto han sido: 4 PTSC llevan un año en el mismo centro (36%), 3 de ellos 2 años (27%), 2 llevan 5 años (18%), 1 por su parte 3 años (9%) y otro 6 años (9%).

En relación con la existencia de jornadas completas y jornadas partidas, los datos del cuestionario revelan que prevalece la jornada completa con un 68,57% frente a la jornada parcial con un 27,14%. Con un 2,86% existen encuestados con otras condiciones laborales entre las que está la que se refiere a un PTSC que afirma que trabaja en una ONG en la actualidad pero tiene su plaza definitiva de funcionario de carrera en un centro educativo pero está de excedencia, y con un 1,43% nos encontramos que hay PTSC que tienen dos jornadas parciales, en centros educativos diferentes.

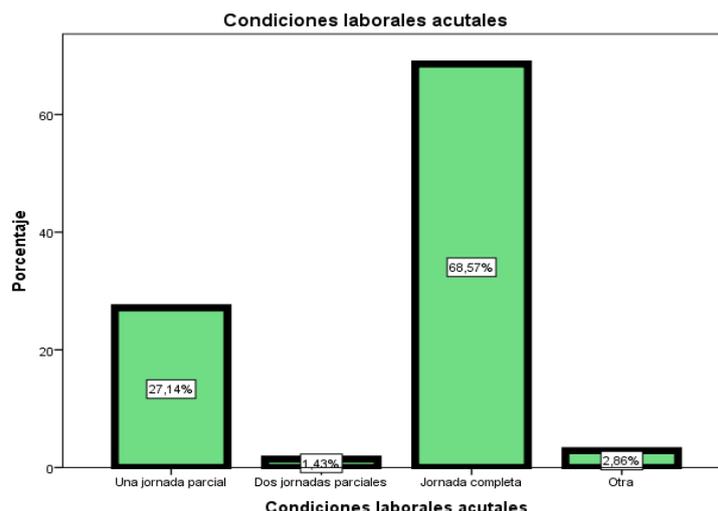


Figura 5. Condiciones laborales actuales de los encuestados.

La muestra cualitativa, en relación con las condiciones laborales de los interinos comentan cosas como:

“soy interina. Solo trabajo en este centro en horario parcial de 9 horas lectivas que al final son 13 más o menos con las complementarias. Yo vengo los martes, miércoles y jueves: los martes por la tarde para reuniones con familias y los miércoles y jueves por la mañana”. (E7)

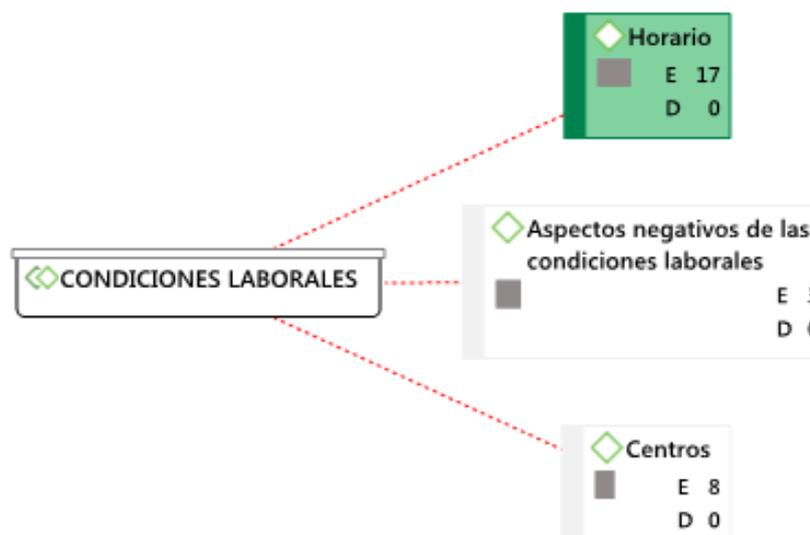


Figura 6. Red semántica de las condiciones laborales de los entrevistados.

Para una mejor codificación se han registrado las respuestas en tres bloques: horario, aspectos negativos de las condiciones que los PTSC tienen y los centros educativos. Con respecto al bloque de horario lo que más destaca cuando se les pregunta por sus condiciones laborales es que trabajan a

jornada parcial y no tienen tiempo para hacer todo cuanto les gustaría (e=17) representando el 60% del total de citas. El bloque de aspectos negativos de sus condiciones laborales, afirman los PTSC a que no les da tiempo a hacer todo como les gustaría y que es una dificultad para los demás docentes porque no están todo el tiempo en el centro y a veces, cuando les necesitan, ya han terminado su jornada y eso les hace estar “desenganchados” del resto de la comunidad educativa (e=3), representando el 10% del total de citas. Y por último, el bloque de centros, está relacionado con las respuestas acerca de si comparten o no centro; la mayoría de ellos no comparte aunque sí mencionan que anteriormente sí han tenido varias jornadas parciales en varios centros distintos (e=8), representando el 28,5% del total de citas.

Vemos, que en general, los PTSC participantes en la investigación llevan un año o menos en el centro educativo, son interinos y hay muchas jornadas parciales. Esto incrementa la dificultad de amoldarse al contexto del centro, al alumnado con el que tiene que intervenir y, de conocer al resto del profesorado con el que debe trabajar de forma cooperativa y que deben conocer quién es el PTSC y qué hace para así poder derivarle a alumnado, pedir ayuda... El hecho de que cada año los PTSC cambien de un centro a otro, debilita su actuación debido a que no pueden hacer un seguimiento del alumnado con el que han estado trabajando, las familias, la implantación de proyectos y programas en el centro para trabajar de forma prolongada en el tiempo...

Datos complementarios sobre la condición de interinidad o de funcionario, así como la de tener o no una plaza con destino definitivo son igualmente dignos de consideración. A este respecto, predomina la interinidad con un 47,14%, un 45,71% son funcionarios de carrera y con destino definitivo. Cabe notar asimismo que el 4,29% comparte centros y el 2,86% tiene otra situación laboral: con plaza fija pero en comisión de servicio en otro centro (1 PTSC) y con expectativa de destino (1 PTSC). Representado gráficamente queda como se muestra a continuación:

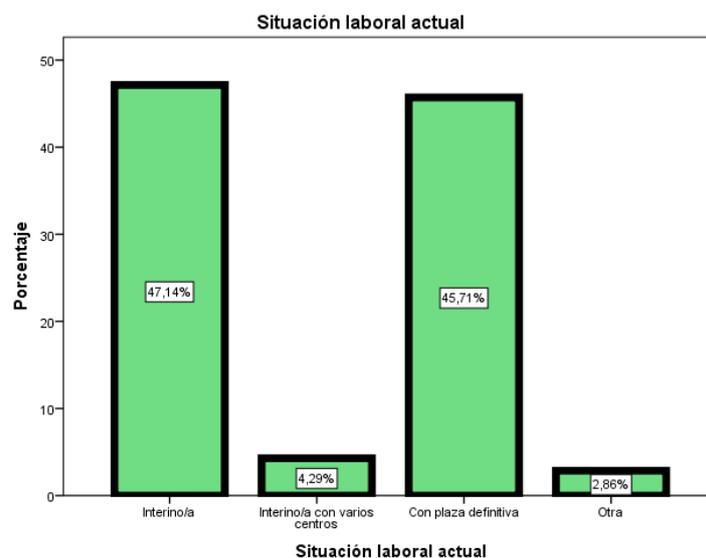


Figura 7. Situación laboral de los encuestados.

En las entrevistas realizadas, al tratar con los sujetos el tema de su situación laboral, seis aportaciones de los PTSC han señalado que son interinos (55%) y cinco funcionarios de carrera (45%). Cuando hablan del tema sus expresiones son:

“soy funcionaria con destino definitivo en este centro”. (E1)

“cuando eres funcionaria solo tienes un centro asignado y el mío es este, aunque he llevado varios años con jornadas compartidas. Mi horario es de 08.45 a 14.15 y una tarde a la semana”. (E1)

“soy funcionaria desde hace 8 años. No tengo destino definitivo porque estamos teniendo problemas ya que son muy pocos los centros educativos con jornadas completas, hay uno por centro o media jornada y encima se abrió entre 2008 y 2010 una oposición a personas de educación de adultos que los metieron en nuestra especialidad, así como quien no quiere la cosa; nosotros no teníamos opción a esa oposición y fue ilegal totalmente porque encima están por encima en las listas cogiendo plazas antes”. (E3)

Como puede observarse, una de las citas textuales ofrecidas pone el acento sobre un asunto, que ya ha aparecido antes y que ahora sería revelador de un cierto malestar, debido a ciertas decisiones tomadas por la administración que pudieran haber creado situaciones de alguna discriminación en el colectivo respecto a las condiciones de acceso al puesto de trabajo. Un

asunto que, desde luego, no es beneficioso en lo que respecta a las condiciones del puesto de trabajo.

En resumidas cuentas, si tomamos en consideración la importancia de ciertas condiciones estructurales como las mostradas para el buen desempeño de un puesto de trabajo (Escudero, 2011), existen notables disparidades en lo que respecta a los tiempos, jornadas, continuidad en un mismo centro, condición de funcionario o de interino, etc. Puede interpretarse, de un lado, en el sentido de que la reciente creación de este puesto de trabajo ha quedado afectada por situaciones cambiantes y no idóneas del colectivo y, de otro, que ello revela, igual que otros indicadores tratados y comentados en esta investigación, que nuestra especialidad merecería un mejor tratamiento de sus condiciones laborales, pues de persistir la situación corriente pueden verse seriamente mermadas las posibilidad de actuación profesional en los ámbitos y actuaciones asignadas a los PTSC.

El otro asunto incluido en este mismo objetivo se refiere a la disponibilidad o escasez de recursos y apoyos en el desempeño de su práctica cotidiana. Según se indica en el gráfico siguiente, un 67,15% dice no disponer de los recursos y apoyos suficientes para el buen desarrollo de los programas en los que participa.

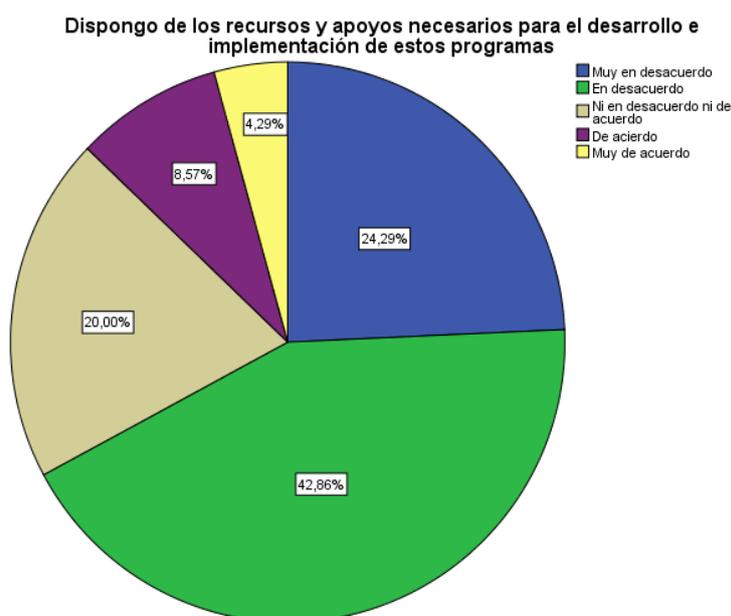


Figura 8. Disposición adecuada de recursos y apoyos por parte del PTSC.

Por otro lado, los sujetos entrevistados han ofrecido pistas más concretas al respecto. Citan por ejemplo la falta de personal para un correcto desarrollo de los programas existentes en el centro (e=10) representando el 42% del total de citas; la falta de coordinación con los servicios externos de la zona (servicios sociales, salud mental...) (e=6), representando el 25% del total de citas; de recursos materiales (e=4) representando el 17% del total de citas y, por último, aluden a que falta tiempo y espacio para un correcto desarrollo tanto de los programas como de su práctica laboral diaria en los centros educativos (e=2), representando el 8,3% del total de citas. Algunas citas textuales e ilustrativas son:

“Bueno, me amoldo. Me falta personal, otro PTSC, un ordenador, un escáner...como faltarme...jaja”. (E2)

“Echo en falta recursos materiales y audiovisuales para trabajar en tutoría”. (E4)

“Echo en falta recursos...si, aunque me amoldo a todo. Echo en falta recursos materiales, tecnológicos, amplitud en el departamento en donde podamos estar las dos bien y además hacer las reuniones aquí no tener que ir buscando clases vacías”. (E8)

“Son insuficientes. Salud mental está saturado por ejemplo y nos citan cada muchos meses y los servicios sociales más de lo mismo. Yo así no puedo hacer bien mi trabajo”. (E7)

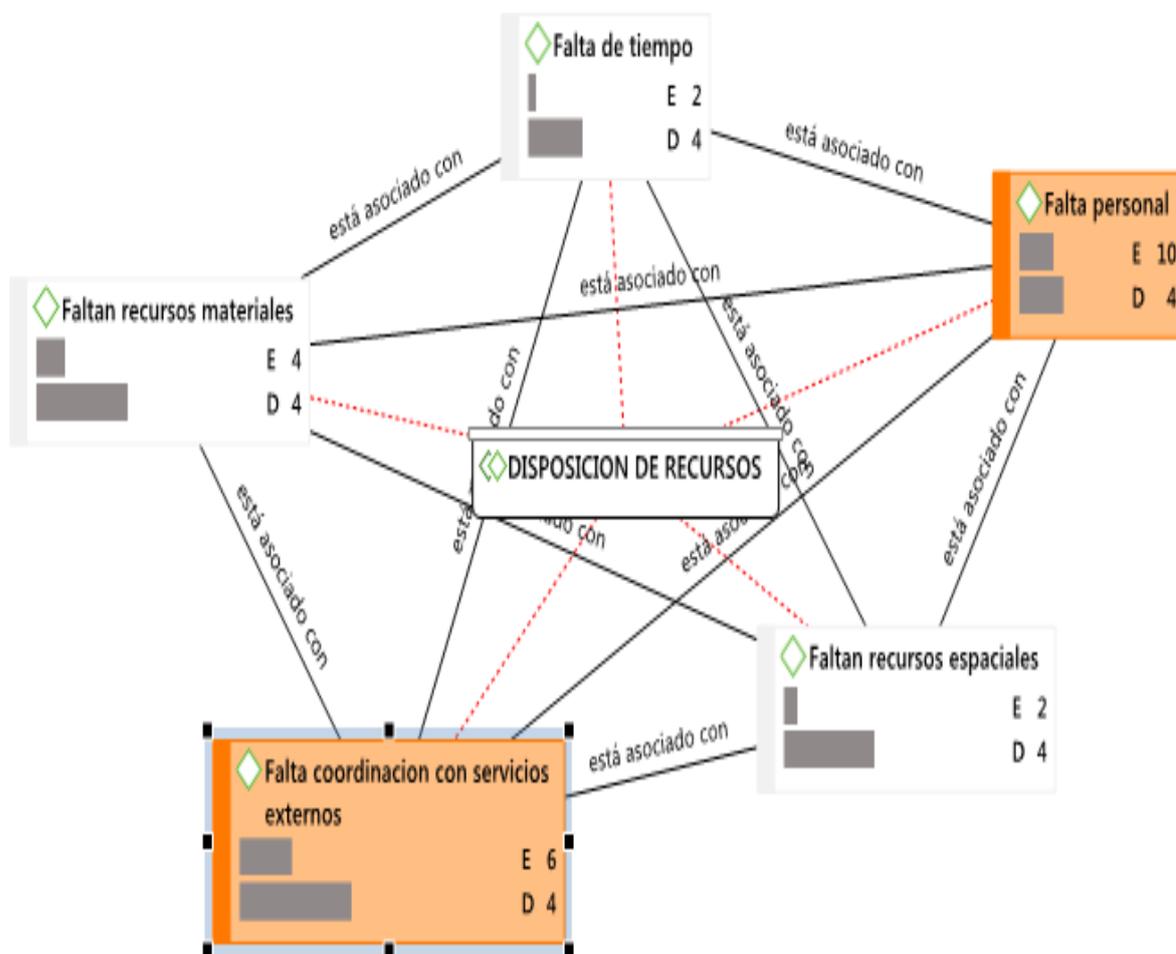


Figura 9. Red semántica de la disposición de recursos de los entrevistados

Otra de las dificultades con las que se encuentra el PTSC en el desarrollo de su práctica laboral diaria es la escasez de recursos y apoyos que tiene y que, junto con lo anterior, dificulta su trabajo. El no tener tiempo suficiente por las medias jornadas es algo que entorpece el desarrollo y el seguimiento del alumnado, así como la realización de reuniones periódicas con familias, profesorado y/o servicios de la zona. El no tener recursos espaciales y el hecho de tener que compartir el espacio del DO dificulta que las entrevistas y el seguimiento con el alumnado y las familias se realicen con la privacidad conveniente, y el buen clima de tranquilidad y confianza que se precia.

Igualmente, la falta de personal y la no disponibilidad de jornadas completas en los centros hace también más difícil el seguimiento del alumnado y las familias, así como la implementación de proyectos y programas nuevos, la atención a todo el alumnado necesitado de apoyos, teniendo en muchos casos

que marcar mucho la intervención en determinados cursos de la ESO y no en todo el centro educativo de secundaria por falta de personal y tiempo.

El hecho de que nuestros sujetos valoren que son insuficientes los recursos materiales, lo que representa otra condición no favorable añadida a las ya citadas condiciones estructurales, permite sostener que la administración ha sido más entusiasta a la hora de atribuir tareas y responsabilidades elevadas y complejas al PTSC que en las decisiones efectivas que ha tomado para hacerlas posible por parte de los sujetos. Esto, unido con lo anterior y con lo expuesto en el apartado correspondiente del marco teórico, dificulta el desarrollo de lo que estudiosos del tema (Caride, 2002; Sáez, 2009; Sáez y García, 2003; Álvarez, 2017) consideran que deberían ser la condiciones idóneas, no solo para ejercer el trabajo, sino también para desarrollar y aplicar las herramientas cognitivas, emocionales, sociales y éticas que hacen posible un buen ejercicio del puesto laboral del PTSC.

Objetivo específico 3. *Determinar y valorar las situaciones, temas, sujetos y colectivos con los cuales trabaja el PTSC.*

Un aspecto fundamental del rol profesional que se estudia corresponde a las situaciones o contextos, los temas o problemáticas, los sujetos y colectivos con los cuales aquel se ejerce: constituyen en realidad los ámbitos, tareas y responsabilidades llevadas a cabo.

El cuestionario aplicado y respondido por los sujetos exploró estos aspectos en sus diversas expresiones. Cabe señalar, en primer lugar, las actividades realizadas con familias, concretamente sosteniendo reuniones con ellas. Un 94,29% de los sujetos declaran que regularmente las llevan a cabo, tal como puede verse en el gráfico siguiente:

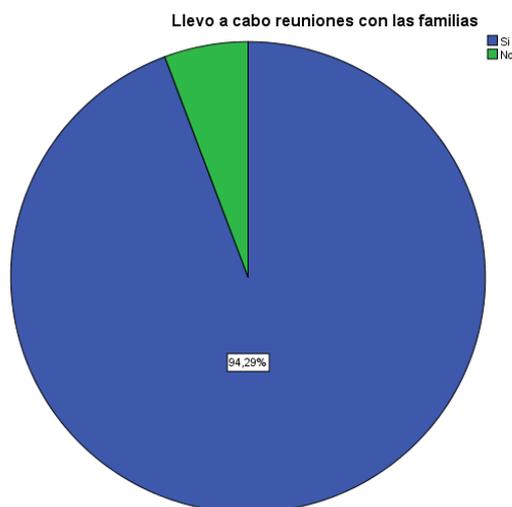


Figura 10. Reuniones con las familias.

La coordinación con los servicios sociales de la zona es igualmente otra de las actividades citada por una amplia mayoría, el 88,57% de los encuestados:

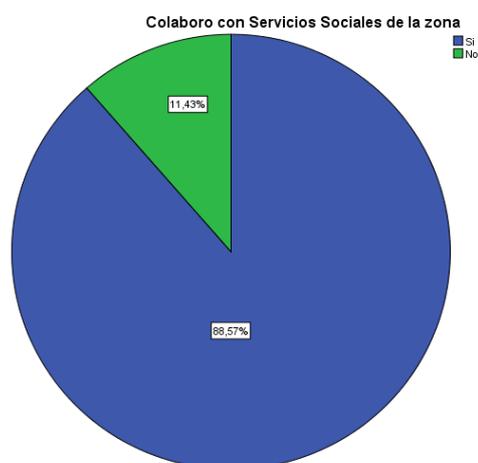


Figura 11. Coordinación con los SS.SS de la zona.

Con respecto a la colaboración con los tutores para la elaboración del plan de acción tutorial, la adaptación del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales y dotar de herramientas para llevar a cabo charlas en tutoría, entre otras, el 87,14% afirma que sí lo hacen.

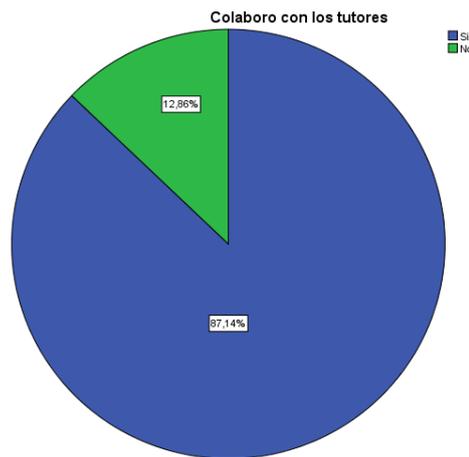


Figura12. Colaboración con los tutores.

También el absentismo es un tema citado por el 85,71%, que participa, por lo tanto, en programas relacionados con ello:

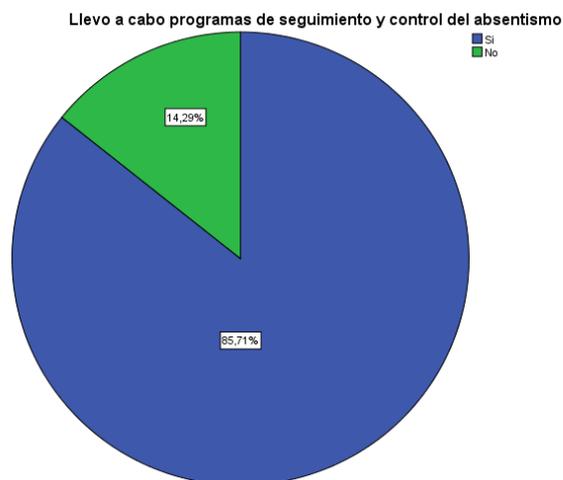


Figura13. Desarrollo de programas de absentismo.

Otra de las funciones por las que se les preguntó es si desarrollan actuaciones para mejorar la convivencia en los centros educativos y obtuvimos que el 82,86% de los encuestados declara participar en ello:

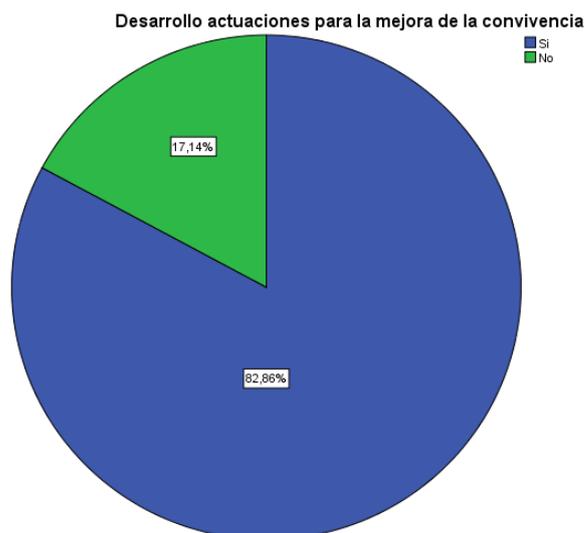


Figura 14. Desarrollo de actuaciones para la mejora de la convivencia.

Con respecto a si orienta o no al alumnado que está, por diversas circunstancias, en desventaja socioeducativa, obtenemos que el 80% de los encuestados dice que sí orientan al respecto proponiendo pautas de actuación y llevándolas a cabo en lo que corresponde:

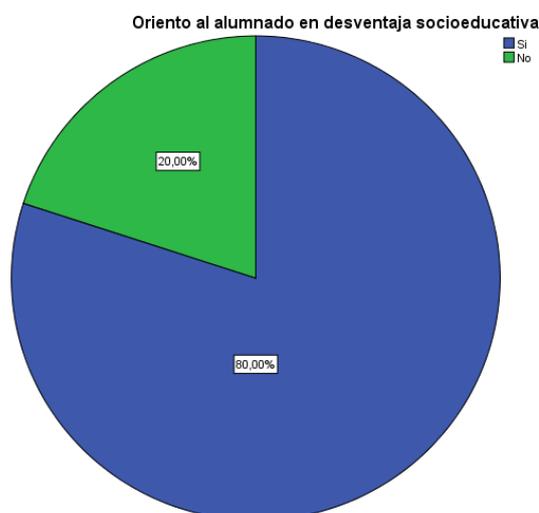


Figura15. Orientación al alumnado.

A su vez, la colaboración en procesos de acogida a alumnos de incorporación tardía, inmigración y/o alumnado proveniente de otras minorías étnicas, nos encontramos con que el 75,71% de los encuestados dice que, en efecto, participa en este tipo de tareas:

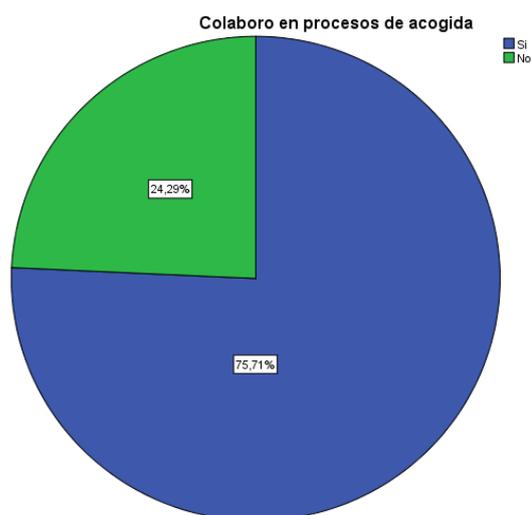


Figura16. Colaboración en los procesos de acogida.

Algo menos de participación, aunque sin embargo es importante, se refiere a la gestión y administración de documentos del DO, que es suscrito por el 61,43% de los encuestados:

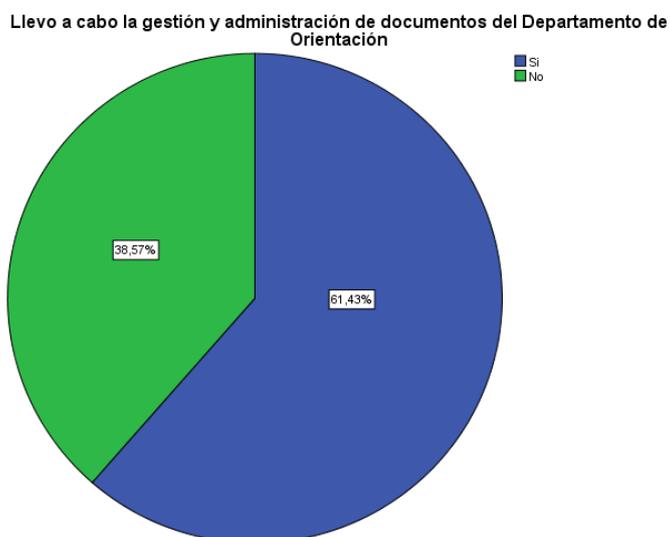


Figura17. Gestión de documentos del DO.

Si en lugar de una mención genérica a absentismo se les pregunta sobre el grado en que intervienen en la elaboración de programas de seguimiento y control del mismo, la tasa genérica precedente desciende al 54,29%, lo que vendría a significar que algo más de la mitad de los PTSC participan en ello:



Figura 18. Elaboración de programas de absentismo.

Comparada con las tareas y actuaciones precedentes, la intervención en acciones con el alumnado de necesidades educativas especiales ha recibido valores notablemente más bajos, 38,57%, lo que podría entenderse que, en los centros, esa modalidad de atención a la diversidad de los y las estudiantes es asumida propiamente por el profesorado u otros miembros de la comunidad educativa:

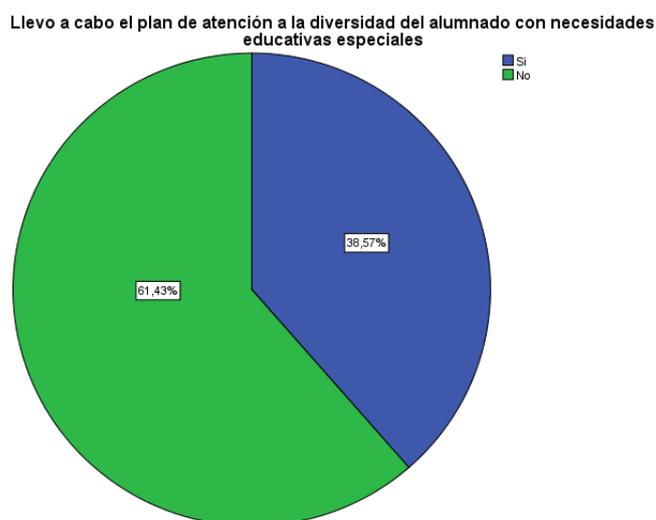


Figura 19. Desarrollo del plan de atención a la diversidad.

Algo similar parece suceder con el desarrollo de planes de orientación, que formalmente y en la práctica es una tarea singularmente asignada a los

orientadores: un 37,14% de nuestros sujetos declaran, con todo, que también participan en esta responsabilidad:

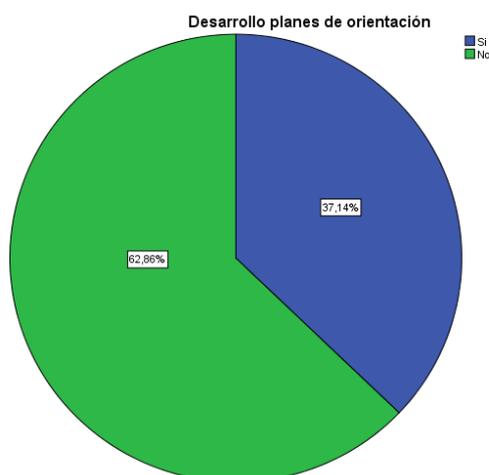


Figura 20. Desarrollo de planes de orientación.

Por último, con respecto a si elaboran o no el plan de atención a la diversidad con las correspondientes adaptaciones curriculares al alumnado con necesidades educativas especiales, nos encontramos que el 25,71% de los encuestados lo citan, aunque según los datos recabados es el tema menos citado y participado:

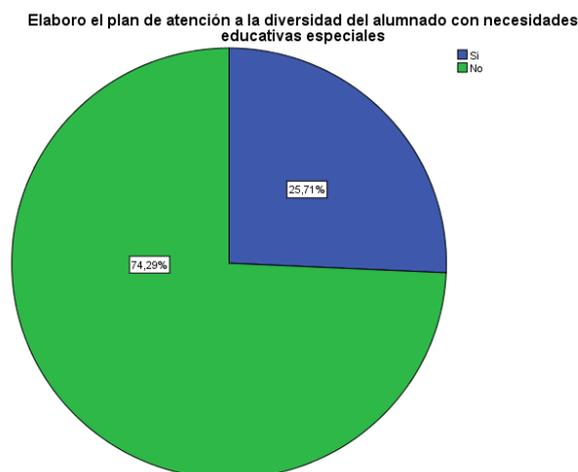


Figura 21. Elaboración del plan de atención a la diversidad.

En resumen, las tareas ordenadas de más a menos citadas en lo que respecta a la participación e intervención del PTSC, con porcentajes superiores al 70% son:

- Coordinación con SS.SS.
- Colaboración con tutores.
- Absentismo.
- Mejora de la convivencia.
- Orientación al alumnado.
- Colaboración en procesos de acogida.

Otros temas, en particular los asignados en los centros preferentemente al profesorado (atención a la diversidad) o a los orientadores (orientación del alumnado) reciben claramente tasas menores de participación, aunque no son despreciables como se ha ido mostrando.

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas ponen más bien el acento en otros temas no citados en el cuestionario, al mismo tiempo que reiteran en algunos observados en los datos cuantitativos. Así, podemos decir que las tareas realizadas en el contexto del DO de los centros educativos se refieren en citas a: la convivencia (e=32), representando el 25% del total de citas; el absentismo (e=23), representando el 18% del total de citas y la atención al alumnado de incorporación tardía (e=18), representando el 14% del total de citas.

Entre otras tareas menos citadas los entrevistados hacen alusión por orden de citación a las siguientes tareas: trabajar con alumnado con discapacidad solo en caso de que sus necesidades básicas no estén cubiertas (e=9), representando el 7% del total de citas; la acción tutorial colaborando con los tutores para dotarles de herramientas en determinadas áreas, adaptar contenidos para alumnado con necesidades educativas especiales, así como elaborar charlas para impartirlas en tutorías (e=8), representando el 6% del total de citas; gestionar becas y ayudas para el alumnado en desventaja socioeconómica y/o sociofamiliar (e=6), representando el 4,7% del total de citas; coordinarse con los servicios sociales de la zona así como elaborar programas de promoción de la igualdad de género (e=5), representando el 4%

del total de citas; coordinarse con los servicios de salud mental de la zona (e=4), representando el 3% del total de citas y, por último, con tres citas respectivamente (2,3%), promoción del ocio alternativo y actividades extraescolares, atención puntual al alumnado en determinadas circunstancias puntuales y, asistencia puntual a domicilios para reuniones con familias que no acuden a los centros educativos cuando se les cita o, bien, por determinadas circunstancias que impiden al alumno/a asistir al centro. Muestra de ello, se exponen aquí algunos ejemplos:

“Pues mis tareas son: atender casos de alumnos, reuniones con familias, casos de acoso, de maltrato familiar, de problemas socioeconómicos, insultos entre alumnos que terminan en peleas... no sé, muchas, también el absentismo, la acción tutorial, las charlas en tutorías de determinados temas, la organización un poco con los tutores, servicios sociales y otros servicios de la zona. Con las familias pues me reúno, seguimos el PRAE, recabo datos para la acogida de los alumnos/as inmigrantes o de incorporación tardía y para la derivación o no a servicios sociales”. (E2)

“Las tareas que llevo a cabo son, entre otras, el PRAE, el SAED, la compensatoria, la mejora de la convivencia, corresponsales juveniles, coordinación con agentes externos y el apoyo a la acción tutorial”. (E4)

“Las tareas están recogidas y legisladas. Están las funciones, que yo las tengo recogidas por áreas y son: absentismo, familias, compensación educativa y la convivencia”. (E5)

“Apagar fuegos. Ahora mismo los centros educativos son caóticos y los departamentos de orientación igual. Entre el aumento de la ratio con la LOMCE y las problemáticas que crecen...yo antes era más metódica, tenía todo más claro y estructurado, pero es que, ahora, te lo puede decir la orientadora, no doy abasto”. (E8)

“Tareas... bueno el absentismo obviamente. Me encargo de problemas sociofamiliares, los tutores y profesores me derivan. El tema de la convivencia, la disrupción, el acoso, las expulsiones, las visitas domiciliarias cuando vemos que hay alumnos/as que no vienen y no asisten las familias...” (E9).

“Acción tutorial, seguimiento de casos individualizados, absentismo escolar, coordinación con diferentes profesionales, información y orientación sobre el futuro profesional y/o académico, así como, bueno, otras muchas”. (E11)

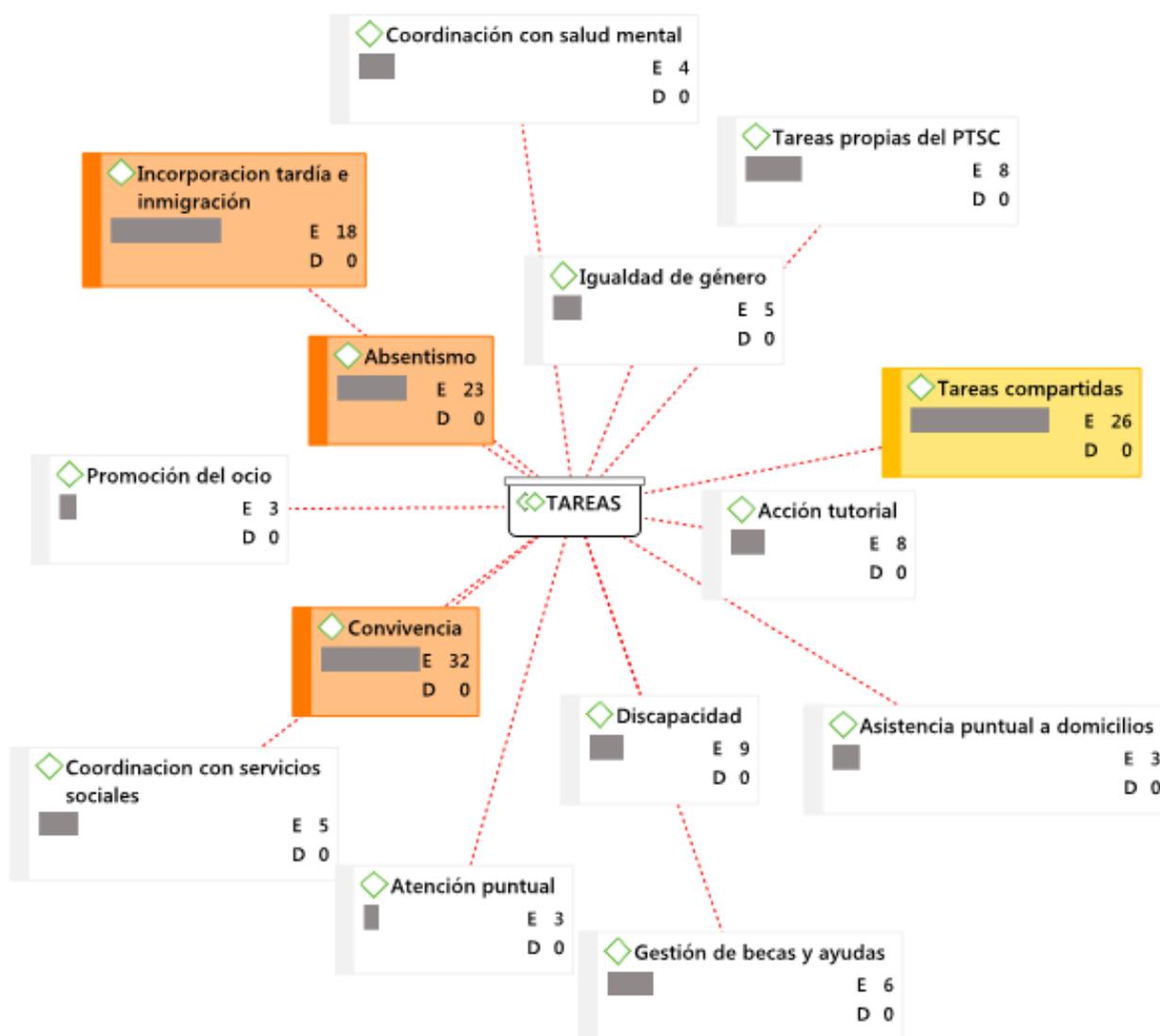


Figura 22. Red semántica de las tareas desempeñadas por los entrevistados.

Los resultados obtenidos de la sesión *focus group* han revelado tareas dignas de atención, que hemos agrupado en diferentes categorías y subcategorías temáticas, tal como se muestra seguidamente.

Tabla 17.

Temáticas abordadas por los PTSC según la técnica focus group.

Temáticas	
DELIMITACIÓN (Tareas definidas)	Convivencia
	Absentismo
	Seguimiento alumnado
	Coordinación comunitaria
	Coordinación con el equipo directivo
	Coordinación con el claustro
	Orientación
	Acogida
	Gestión documental
	Mediación familiar
	RECONOCIMIENTO Y APOYO LEGISLATIVO
NO DELIMITACIÓN (la figura del PTSC no está bien delimitada así como sus tareas son compartidas y/o solapadas con las de otros miembros del DO)	
INEXISTENCIA DE LA ESPECIALIDAD PTSC	
AUTONOMÍA EN EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES	
DIMENSIONES Y/O ALCANCE	
NECESIDAD EDUCATIVA DEL PTSC EN LOS CENTROS	

Las aportaciones más ilustrativas de los miembros del grupo de discusión referidas a las categorías temáticas que se indican fueron:

-CONVIVENCIA-

“Yo aplico la normativa y voy desarrollando esas funciones en tareas más sencillas, más a parte también desarrollo convivencia aunque no está aún en la normativa”. (P2)

“Yo desarrollo la convivencia, itinerarios conductuales, intentar quitar vicios...” (P1)

-ABSENTISMO-

“Lo del absentismo, pues... nosotras participamos en la elaboración y el desarrollo de programas de absentismo, sí, pero hay casos en los que ya está cronificado y entonces se consigue más o menos pero desarrollando acciones acordes a este, no solo vinculado al PRAE”. (P3)

-SEGUIMIENTO ALUMNADO-

“Yo creo que para sintetizar la función faltaría algo así como el seguimiento al alumnado”. (P2)

“Se hacen seguimientos, no solo reuniones como tal, estas tienen una finalidad y casi siempre es el seguimiento de algún alumno/a en relación con absentismo...familia...conductual...depende”. (P1)

-COORDINACIÓN COMUNITARIA-

“Derivamos a otras instituciones externas al centro”. (P1)

“Derivamos a salud mental”. (P3)

“Lo de colaboración con servicios sociales, pondría colaboración con instituciones sociales porque trabajamos con servicios sociales, con servicios sociales de familia, CEFIS, salud mental, caritas, cruz roja, academias cercanas...” (P3)

“Y con asociaciones que tenemos en el barrio, también”. (P2)

-COORDINACIÓN CON EL EQUIPO DIRECTIVO-

“Se desarrollan seguimientos y coordinación con tutorías pero también con profesores de materiales normales y corrientes, con dirección...” (P3)

“Luego el equipo directivo lo sacaría de coordinación y le daría un papel independiente y lo diferenciaría porque son coordinaciones diferentes y con otros fines”. (P3)

-COORDINACIÓN CON EL CLAUSTRO-

“También apoyamos en sesiones de evaluación a tutores y profesorado”. (P1)

“Sobre todo es colaboración con el claustro, es decir, docentes y no docentes”. (P3)

“Colaboras con tutores, profesorado, PT, AL, y tal...yo lo resumiría en claustro de profesores”. (P3)

-ORIENTACIÓN-

“Yo hago también itinerarios de intervención para el alumnado”. (P1)

“Orientamos a las familias...al alumnado... damos pautas en diferentes situaciones tanto para la FP como para el comportamiento en casa... (P3)

-ACOGIDA-

“Los procesos de acogida, que yo hago tanto para el alumnado de integración tardía como para el alumnado que viene de 6º a la ESO, requiere reuniones con el alumnado...con la familia...con jefatura...no sé es un proceso más que una acción en sí”. (P2)

-GESTIÓN DOCUMENTAL-

“No se pueden generalizar las funciones porque depende del centro, los tiempos varían por las necesidades de ese centro pero sí que algo que queda por hacer en nuestro ámbito es la administración de documentos: deberíamos de recoger por escrito todo al final de curso. Si no queda nada por escrito, no se visibiliza nuestro papel pero como no nos obligan y requiere mucho tiempo... no lo hacemos”. (P3)

“Sí, yo lo tengo en folios de esos que son grandes, los doblo y voy registrándolo todo en sucio pero lo hago... con resumen y propuesta de intervención”. (P1)

“Yo lo hago con cruces y en sucio para ser ágil y eficaz. No pongo toda la información porque puede verlo cualquier persona y entonces tiene información muy vulnerable...” (P2)

“Claro, yo lo registro utilizando el anexo 5 del PRAE que es bastante eficaz”. (P3)

-MEDIACIÓN FAMILIAR-

“Las reuniones no solo sería con familias y no solo sería reuniones...implica más cosas”. (P1)

“En las familias, pondría mediación familiar porque no son reuniones como tal”. (P2)

Si bien comparamos las tareas y funciones que le son asignadas al PTSC, previamente expuestas en el marco teórico, la Resolución de 3 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de los departamentos de orientación en los centros de educación secundaria obligatoria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, son:

En el ámbito de apoyo y colaboración en la acción tutorial, desarrollarán las siguientes funciones:

- a) Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las juntas de profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesario para ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos/as en desventaja.
- b) Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de seguimiento y control del absentismo escolar de los alumnos/as.

En el ámbito de trabajo interno del departamento y de relación con los alumnos/as, desarrollarán las siguientes funciones:

- a) Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y en los proyectos curriculares.
- b) Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado.
- c) Colaborar con los equipos educativos de los programas de iniciación profesional en la elaboración de las programaciones correspondientes.
- d) Facilitar la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja social, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.

En el ámbito comunitario-institucional desarrollarán las siguientes funciones:

- a) Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y de las necesidades de escolarización del alumnado en desventaja.
- b) Participar en los procesos de escolarización del alumnado en desventaja a través de la coordinación con los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, los centros de educación primaria de

procedencia del alumnado, los servicios municipales y las comisiones de escolarización.

c) Identificar los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona y posibilitar el máximo aprovechamiento de los mismos por los alumnos, estableciendo vías de coordinación y colaboración que favorezcan la canalización institucional de los problemas que se planteen.

d) Establecer vías de acción comunes con los servicios sociales municipales para realizar seguimientos y actuaciones conjuntas.

e) Conocer las funciones y competencias de los distintos organismos públicos y privados que estén en relación con el sector de población al que se atiende y acceder a ellos a través de visitas y contactos telefónicos periódicos, consultas a internet, etc.

En el ámbito socio-familiar desarrollarán las siguientes funciones:

a) Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.

b) Velar, junto con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del instituto, ordinarios y complementarios, y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades.

En esencia, las tareas realizadas y las oficialmente contempladas en la Orden tomada como referencia son, como puede verse, bastante coincidentes, al menos nominalmente. Algún tema en particular, como la compensación educativa, no se ofreció como opción de respuesta en el cuestionario, lo que debería corregirse de cara al futuro, ni tampoco ha surgido en las entrevistas ni el grupo de discusión, lo que podría quizás significar que no resulta especialmente significativo para nuestros sujetos.

A raíz de lo que se viene mostrando, cabría concluir que el PTSC interviene, dentro del DO, en: trabajo con familias, convivencia, absentismo, seguimiento del alumnado, coordinación comunitaria, con el equipo directivo y con el claustro, orientación educativa, procesos de acogida, gestión documental y mediación familiar.

Otro aspecto que aquí se aborda, se refiere al perfil del alumnado con el que, en su mayoría, trabajan los PTSC en los centros educativos de secundaria, para nuestra muestra cuantitativa, es con un 40% alumnado absentista y un 37% con alumnado en desventaja socioeducativa.

La muestra cualitativa afirma que el alumnado absentista es el perfil estándar de trabajo (e=16), representando el 30% del total de citas.

“Absentistas sobre todo, pero es que están a la par, no te sabría decir. Maltrato familiar también tenemos mucho ¿eh? Muchísimo”. (E2)

“Alumnado absentista de 14 a 16 años con perfil vocacional desorientado, cuya asistencia en el centro se basa en pasar el tiempo, lo que requeriría de programas de tipo procedimental (aula ocupacional) para acabar la edad de escolarización obligatoria de manera más práctica y menos teórica”. (E4)

“Alumnos con desmotivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo rendimiento escolar o fracaso escolar directamente, con problemas sociofamiliares, absentismo, desconocimiento del idioma y en riesgo de exclusión social”. (E11)

Seguido, con doce citas (23%) afirman que el alumnado que tienen están en dificultad socioeconómicas en casa o que sufren violencia familiar o en la familia (violencia de género).

“Pues alumnos de familias con muy escasa o nula formación académica, con trabajos puntuales, precarios o ilegales, padres jóvenes, separados, con mala relación entre ellos, muchos gitanos, con adicciones a las drogas...si, un poco de todo”. (E7)

“Alumnado con problemas sociofamiliares” (E8)

El hecho de que, en su mayoría, se trabaje con alumnado absentista, puede ser debido a que desde los inicios el PTSC ha trabajado con alumnado absentista y es la tarea más específica y más vinculada a la especialidad debido a que es quien más participa en el desarrollo del PRAE.

Los PTSC han aludido a que cualquier persona que esté en el centro educativo puede ser sujeto de su actuación debido a que, todos, en alguna ocasión hemos sido o podemos ser vulnerables y necesitar de su ayuda (e=8), representando el 15% del total de citas.

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Cualquiera que venga a un centro en una determinada circunstancia, puede ser sujeto de PTSC: no saber relacionarse, no tener habilidades sociales, es como todo... empiezas a rascar en la vida de uno y puedes encontrar de todo”. (E1)

“Todos los alumnos pueden ser antes o después sujetos de mi trabajo. Todos estamos en riesgo en determinados momentos de nuestra vida. Trabajo con todos en forma de pulpo, me considero así, lanzo mis tentáculos y cada uno se agarra cuando lo necesita”. (E3)

Con siete citas (13%), los PTSC afirman que trabajan con alumnado disruptivo, aquel que entorpece las clases y que causa enfrentamientos con sus compañeros, compañeras y docentes.

“Pues chavales que se salen de lo que se entiende por la “norma” y como todo se sale de la norma pues en algún momento, al final, trabajas con todos. Yo intento vincular a la familia siempre. Puede que haya alumnos que ya tienen etiqueta y con ellos trabajas si o si de forma continua y otros alumnos que trabajas con ellos de forma puntual”. (E10)

“Alumnos absentistas o que tienen conductas disruptivas en el centro”. (E9)

“Casi en su totalidad son alumnos con perfil absentista y disruptivo”. (E6)

En menor medida estaría el alumnado con necesidades educativas especiales (inmigración, incorporación tardía o alumnado con discapacidad) y alumnado con mala gestión en las relaciones interpersonales (violencia de género o violencia entre iguales) (e=3), representando el 5,6% del total de citas.

“Absentistas sobre todo, pero es que están a la par, no te sabría decir. Maltrato familiar también tenemos mucho ¿eh? Muchísimo”. (E2)

Con dos citas (3,7%) estaría el alumnado con situaciones o problemas puntuales que requiere de la actuación del PTSC en un determinado momento y ya no lo vuelve a necesitar, y por último, con una cita, un PTSC (2%) alude a que trabaja con alumnado que sufre acoso escolar y el alumnado que tiene dificultades en la incorporación al centro por sus habilidades sociales o personales.

“Con déficit de habilidades sociales. Depende también de lo que tengan en casa, sus familias vaya, cómo se desarrollan en el estudio también... hay críos que aparte del absentismo hay que intervenir con ellos sí o si por otras cosas”. (E5)

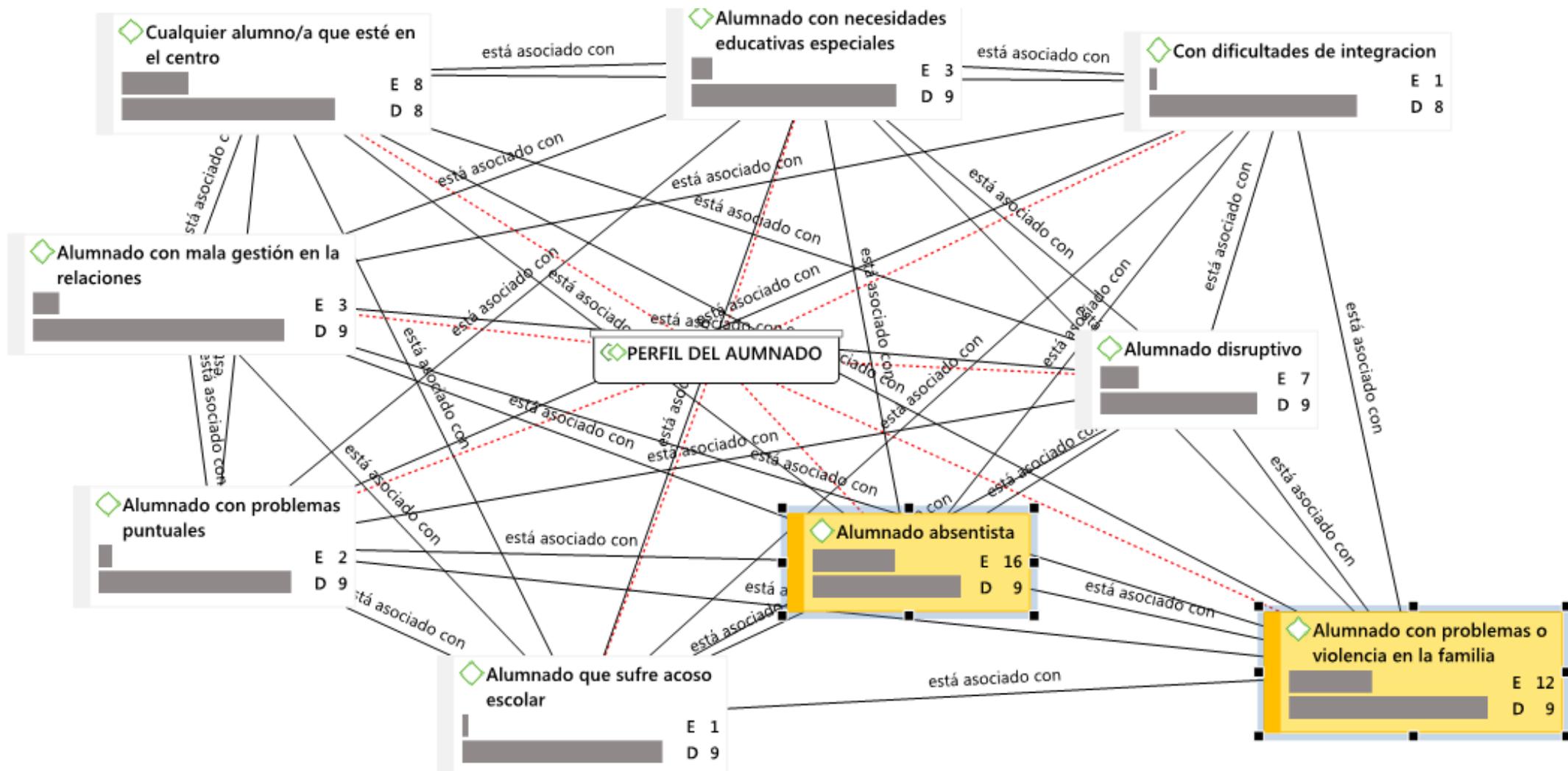


Figura 23. Red semántica del perfil del alumnado con el que trabajan los entrevistados.

Si se tiene en cuenta, en fin, la diversidad de ámbitos, sujetos, tareas y responsabilidades de las que se hace cargo el PTSC, el puesto de trabajo que le corresponde reviste un alto grado de interés social y educativo y asimismo de complejidad. A la vista de los resultados presentados hasta este momento cabría sostener que sus actividades exceden, con frecuencia, las definiciones oficiales de su labor, incluso sin hacer mención a las tareas docentes que además está llamado a realizar. Al lado de aquellos temas y sujetos con los que trabaja en los centros, también realiza funciones importantes con las familias, haciendo de puente. Es de resaltar igualmente que el alumnado con el que labora presenta retos, demandas y necesidades todavía, si cabe, de una mayor complejidad: sujetos que están en situaciones claras de vulnerabilidad, que han tenido trayectorias escolares delicadas y en las cuales ni se han ajustado a las exigencias de los centros, el currículo y la enseñanza regular ni, tampoco, estos espacios e instancias se han ajustado a ellos. De ahí el absentismo, las dificultades escolares al lado de otras similares sociofamiliares que, precisamente por esa catalogación del PTSC como una profesión de carácter preferentemente social, puede estar sirviendo como un pretexto para que otros agentes incurran en dejaciones que deberían asumir y que colocan sobre la espalda y la responsabilidad de nuestra especialidad. Dado este panorama, no solo sería menester que sus condiciones estructurales, materiales y psicosociales fueran consecuentes con todo ello, sino que seguramente la formación con la que cuenta y tiene la ocasión de ir ampliando mientras ejerce su papel fuera también más congruente que lo que se documentará algo más adelante.

Objetivo específico 4. *Identificar los programas en los que trabaja y las valoraciones de los mismos por parte de los PTSC implicados.*

Además de las actuaciones más concretas del puesto de trabajo, ha parecido conveniente estudiar los programas o proyectos de mayor alcance en las que aquellas se sitúan, ya que representan el contexto de las tareas, responsabilidades y relaciones con diversos sujetos y agentes socioescolares.

Según los resultados obtenidos del cuestionario, los programas más citados en los que trabajan están relacionados con la prevención y respuestas

al absentismo, abandono y fracaso escolar (92,9%) y trabajo con familias (75,7%).

Menos citados son los referidos a programas con el alumnado proveniente de minorías étnicas (50%), actitudes y conductas disruptivas con un 42,9%, cuestiones de igualdad de género con un 34,3% y alumnado con discapacidad, 22,9%.

Tabla 18.

Implementación de programas de prevención en materia de absentismo, abandono y fracaso escolar.

Llevo a cabo programas de prevención en materia de absentismo, abandono y fracaso escolar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	65	92,9	92,9	92,9
	No	5	7,1	7,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabla 19.

Implementación de programas de prevención con familias.

Llevo a cabo programas de prevención para con las familias					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	53	75,7	75,7	75,7
	No	17	24,3	24,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabla 20.

Implementación de programas de prevención con alumnado proveniente de minorías étnicas.

Llevo a cabo programas de prevención para con alumnado proveniente de minorías étnicas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	35	50,0	50,0	50,0
	No	35	50,0	50,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

Tabla 21.

Implementación de programas de prevención en materia de trastornos de conducta.

Llevo a cabo programas de prevención en materia de trastornos de conducta					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	30	42,9	42,9	42,9
	No	40	57,1	57,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabla 22.

Implementación de programas de prevención en materia de igualdad de género.

Llevo a cabo programas de prevención en materia de igualdad de género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	24	34,3	34,3	34,3
	No	46	65,7	65,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabla 23.

Implementación de programas de prevención con alumnado con discapacidad.

Llevo a cabo programas de prevención para con el alumnado con discapacidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	16	22,9	22,9	22,9
	No	54	77,1	77,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Básicamente, las actuaciones contempladas en el objetivo anterior y los programas objeto de consideración aquí coinciden en lo que respecto al mayor o menor grado de participación de nuestra especialidad, siendo ahora especialmente pertinente atender a los matices cualitativos aportados por las entrevistas.

Según las perspectivas de lo sujetos al respecto, los programas en los que participan no solo son reactivos sino también preventivos (e=3), representando el 33,3% del total de citas; algunos ocurren no tanto regularmente sino en días especiales señalados, como los dedicados a tratar

derechos de la infancia, día de la mujer, violencia de género, discriminación racial y sexual..., y, con el PRAE, proyectos que son tanto paliativos como preventivos (e=2), representando el 22,2% del total de citas. Algunas citas mencionan, asimismo, programas consistentes de corresponsales juveniles (que consisten en un proyecto en coordinación con la concejalía de juventud en relación con dotar de información a los compañeros sobre los recursos juveniles que hay en la zona) y charlas que, agentes externos al centro, desarrollan en las horas de tutoría.

“Todos al final sirven de intervención con unos y de prevención con otros...sí”. (E9)

“Todo transversal y luego pues en los días señalados. Aprovechamos las fechas por ejemplo del 25 de noviembre que trabajamos toda la semana la violencia de género”. (E2)

“Fundamentalmente el PRAE. Debido al tipo de contrato parcial que tengo, es prácticamente lo que absorbe mi trabajo”. (E6)

“Sobre todo el absentismo”. (E7)

“Corresponsales juveniles en coordinación con la concejalía de juventud”. (E11)

“Charlas en tutorías impartidas por especialistas en el tema”. (E4)

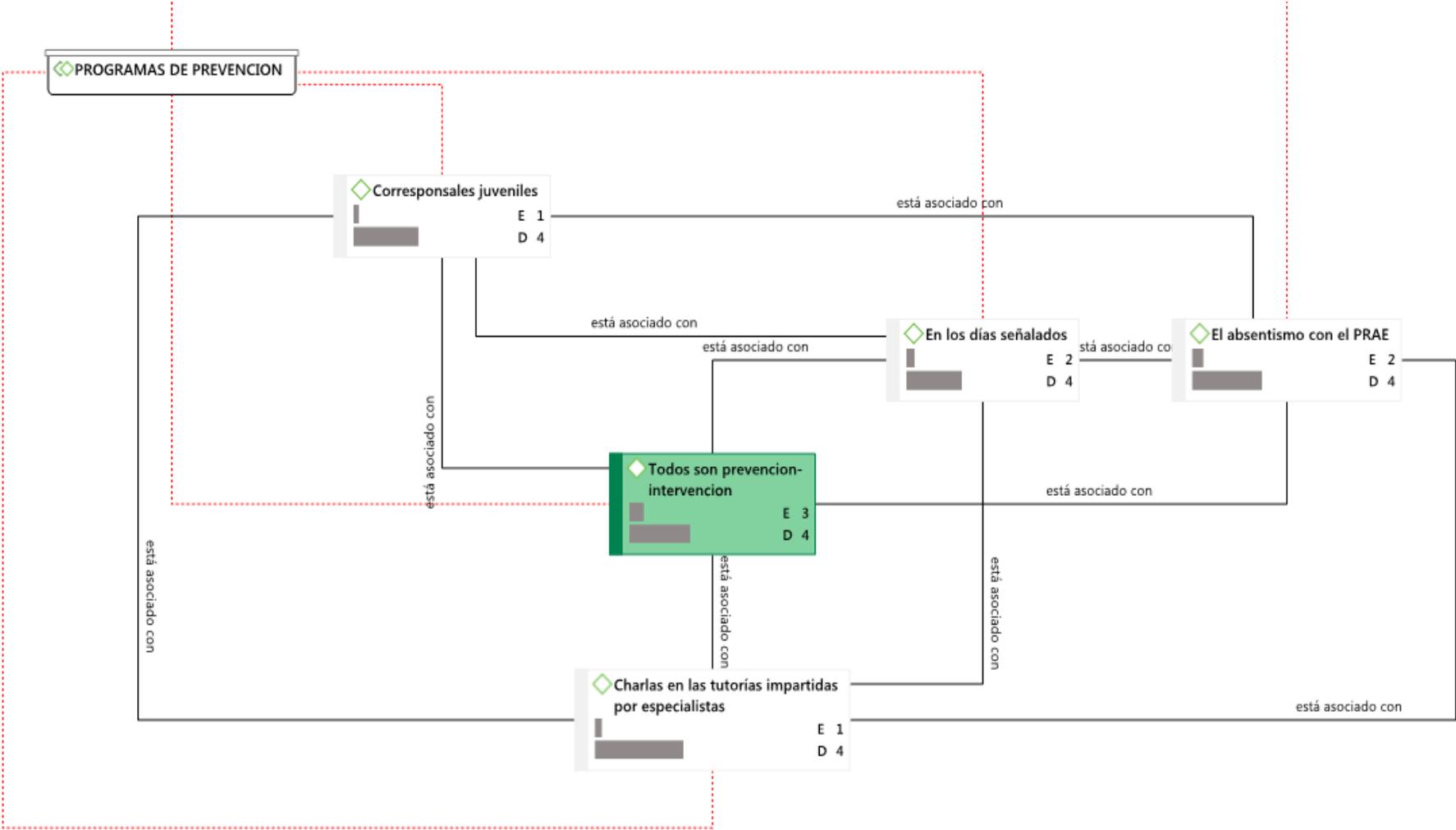


Figura 24. Red semántica de los programas de prevención que desarrollan los entrevistados

Anteriormente han sido desarrollados los programas en materia de prevención que, nuestra muestra, desarrolla en sus correspondientes centros educativos. A continuación, entrando en materia del desarrollo de programas en general, nuestra muestra cuantitativa, afirma que los programas que más desarrollan los PTSC, son con el 87,1% programas de convivencia. El 80% desarrolla programas para con las familias del alumnado de su centro. El 70% los encuestados desarrollan programas de absentismo, abandono y fracaso escolar, y el 62,9% programas para la adaptación y/o acogida con alumnado proveniente de otras etnias. Por último, el 52,9% de los encuestados alude desarrollar programas para la promoción de la igualdad de género en sus centros.

Tabla 24.

Desarrollo de programas de mejora de la convivencia.

Llevo a cabo programas para con la convivencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
	En desacuerdo	5	7,1	7,1	8,6
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	3	4,3	4,3	12,9
	De acuerdo	35	50,0	50,0	62,9
	Muy de acuerdo	26	37,1	37,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabla 25.

Desarrollo de programas con las familias.

Llevo a cabo programas con las familias					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	4,3	4,3	4,3
	En desacuerdo	4	5,7	5,7	10,0
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7	10,0	10,0	20,0
	De acuerdo	30	42,9	42,9	62,9
	Muy de acuerdo	26	37,1	37,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

Tabla 26.

Desarrollo de programas con absentismo, abandono y fracaso escolar.

Llevo a cabo programas con absentismo, abandono y fracaso escolar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	6	8,6	8,6	8,6
	En desacuerdo	12	17,1	17,1	25,7
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	3	4,3	4,3	30,0
	De acuerdo	21	30,0	30,0	60,0
	Muy de acuerdo	28	40,0	40,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabla 27.

Desarrollo de programas con alumnado proveniente de minorías étnicas.

Llevo a cabo programas con alumnos provenientes de otras etnias					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	10	14,3	14,3	14,3
	En desacuerdo	8	11,4	11,4	25,7
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7	10,0	10,0	35,7
	De acuerdo	28	40,0	40,0	75,7
	Muy de acuerdo	16	22,9	22,9	98,6
	NS/NC	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabla 28.

Desarrollo de programas de promoción de la igualdad de género.

Llevo a cabo la promoción de la igualdad de género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	18	25,7	25,7	25,7
	En desacuerdo	6	8,6	8,6	34,3
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7	10,0	10,0	44,3
	De acuerdo	24	34,3	34,3	78,6

Muy de acuerdo	13	18,6	18,6	97,1
NS/NC	2	2,9	2,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

La muestra cualitativa, nos muestra que los programas que desarrollan en los centros educativos son muchos y variados así que, para una mejor comprensión se han dividido en cinco bloques. En primer lugar, estaría el bloque de los programas relacionados con el género, la coeducación y la promoción de la igualdad. Nos encontramos entonces con que se divide en tres pequeños bloques: el programa “jóvenes emocionalmente inteligentes”, “la máscara del amor” y “el hombre saludable” (e=1), representando el 2,7% del total de citas.

“El programa de la máscara del amor. En este centro no lo he llevado a cabo pero en otros sí: se trataba de abordar el tema de las relaciones sanas en tutoría con alumnos y alumnas de 3º de la ESO, pero estaba de forma puntual no se alargaba en el tiempo”. (E3)

“Esto lo abordamos solo de forma trasversal: se hace en 4º de la ESO por la edad. El ayuntamiento nos ha ofrecido desde la Concejalía de Igualdad unos talleres que se van a hacer durante este segundo y tercer trimestre que se llaman jóvenes emocionalmente inteligentes para 1º de la ESO y luego el de amores saludables para 3º de la ESO y el hombre saludable para 4º de la ESO. Se aborda pero en ocasiones puntuales”. (E8)

El resto de respuestas de los demás encuestados, han sido del tipo:

“Hacemos actividades en los días señalados como el día de la mujer o el día de la violencia de género, pero ya está”. (E7)

“En este sentido no realizamos nada”. (E6)

“En charlas puntuales a través de tutorías pero no es nuestra prioridad”. (E4)

El siguiente bloque corresponde a los programas desarrollados en torno a las familias. Aquí nos encontramos con que, según los encuestados, se hacen tres tipos de actuaciones: por un lado, las escuelas de padres y madres (e=2), representando el 5,5% del total de citas: el programa con Caixa ProInfancia (e=1), representando el 2,7% del total de citas y la implementación del protocolo AVE (e=1), representando el 2,7% del total de citas.

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Con las familias trabajo a nivel individual o grupal...procuramos hacerlo de forma periódica aunque no me gusta el término de escuela de padres porque es muy desalentador...no viene nadie y un año y otro nos tomamos la iniciativa pero, es desolador...” (E1)

“Guio y organizo las escuelas de padres que luego desarrolla el ayuntamiento”. (E6)

“Con las familias llevamos a cabo los programas PRAE, SAED, la derivación a Caixa ProInfancia y a SS.SS.” (E4)

“No hacemos nada en especial solo velamos por el AVE cuando hay casos de maltrato infantil y tal...”. (E10)

El resto de respuestas de los demás encuestados han sido del tipo:

“Se les cita según problemática. Algunos vienen y otros no, entonces ahí ya hacemos visita domiciliaria o abrimos expediente”. (E2)

“Reuniones. Tenemos una tarde para eso pero yo procuro que sea por la mañana. Yo quiero que vengan al centro cuando realmente es centro, que vean la cantidad de alumnos que hay, que hagan el sacrificio por venir y hablar conmigo, que se involucren”. (E8)

“Me reúno con ellos según la problemática, pero casi que es todos los días la reuniones. No tengo programa preestablecido”. (E7)

El siguiente bloque corresponde a todos aquellos programas que se llevan a cabo con alumnado inmigrante, de incorporación tardía y/o con dificultades de idiomas y pertenecientes a otras minorías étnicas que puedan tener alguna dificultad de adaptación al centro. Aquí se ha hecho mención a dos programas: el programa de mujeres en acción y de alumnos embajadores (e=1), representando el 2,7% del total de citas.

“Pues el proyecto de mujeres en acción. Con la educadora social del ayuntamiento llevamos a cabo un proyecto de “red de buenas estudiantes musulmanas” y le han titulado ellas mujeres en acción. Hacemos exposiciones donde ponen trajes, utensilios, dulces, té y tal para conocer su cultura. Después se hace mesa redonda y eso, es muy bonito. Si por otra parte el alumnado que llega no necesita ningún tipo de atención no se hace nada, no se trata diferente. En días señalados se intenta resaltar su etnia. Y bueno ya la acogida para las dificultades en el lenguaje y para conocer expedientes y eso...” (E2)

“El programa de alumnos embajadores es muy bonito. Yo los formo para que, al igual que yo hago con las familias que me siento con ellos, me tomo un café y les digo que me cuenten sus vidas, pues ellos hagan lo mismo con los nuevos compañeros. En esa acogida ya están formados los alumnos embajadores con conocimientos en lenguas como el inglés, francés y el ruso. Entonces ellos les acompañan los primeros días de clase para explicarles el centro, guiarles y hacerles compañía para que, si tienen cualquier duda o sugerencia, sepan dónde ir”. (E3)

El resto de respuestas de los demás encuestados han sido del tipo:

“Solo la acogida para conocer las familias, expedientes y tal...” (E11)

“Se realiza de manera conjunta con el resto del alumnado objeto de intervención”. (E4)

“Mis actuaciones son absolutamente puntuales. Hago el seguimiento de la marcha de los alumnos y alumnas, el recibimiento o acogida y las entrevistas con aquellas familias de incorporación tardía. Solo eso”. (E6)

Como el programa de absentismo es uno de los preferentes en la actuación del PTSC y consta de diversas actuaciones dentro del mismo, conviene hacerlas explícitas para una mejor descripción del trabajo que se lleva a cabo. Según los entrevistados cabe aludir a varias actuaciones y temas dentro del mismo: el PRAE como tal (e=10), representando el 27,7% del total de citas; el programa de mantenimiento con tres citas (8,3%), con dos (5,5%) el de ocio y tiempo libre otras agrupadas bajo la categoría de programas “me atreveré”, PROA, PMAR y PAI (e=1), representando el 2,7% del total de citas.

“Llevo a cabo en PRAE solamente”. (E4)

“Pues lo que suelo hacer es el protocolo PRAE. Contacto con el tutor para que el contacte con la familia y el alumno, luego establece una serie de acuerdos firmados. Esperamos un mes más o menos y luego depende de las faltas puede reducirse el tiempo. Ya interviene jefatura de estudios y luego yo como PTSC para hacer entrevista con las familias, el alumno, ver problemas, ver opciones...” (E1)

“El PRAE”. (E6)

“Este viene predeterminado con el PRAE ¿sabes? Ya no hacemos más”. (E10)

“El PRAE en general. Luego pues compensatoria, el PAI, el PROA por las tardes como apoyo, el PMAR...hacemos eso para intentar que no se salgan del sistema”. (E8)

“Con los alumnos que son absentistas que están a punto de abandonar y tal, que quieren algo más práctica y eso, tengo un grupo de mantenimiento. Los chavales son frágiles, su autoestima machacada, un sistema escolar con el que no conectan, fracasados...entonces yo con estos hago el grupo de mantenimiento. Pues lo que hago es que reparen cosas del centro: mesas, sillas, cualquier cosa que se rompan para que así les sirva a ellos para sentirse útiles y muchos se vuelven a enganchar. Les doy un título al final del curso, les menciono, les hago sentir bien y que vean que son útiles y que pueden lograr lo que quieren”. (E3)

“Otro programa que tengo es uno en conjunto con Barcelona. Es de ocio y tiempo libre. Nosotros al estar en un área rural ya te puedes imaginar los recursos de ocio que aquí tienen: nada. Ni siquiera puntos de encuentro entre amigos... Entonces lo que hacemos son talleres que montamos nosotros de ajedrez por ejemplo; ese que sabe jugar al ajedrez enseña, da clases, a sus compañeros. Y a la vez de trabajar el ocio estás trabajando la cultura.” (E3)

Por su parte, el programa mejora de la convivencia, que tiene un espacio importante en la participación del PTSC, incluye varias intervenciones, relacionadas con el aula de convivencia, el programa sal de dudas y el proyecto recreo. Por último, también se mencionan programas referidos a alumnos valiosos, mediación, taller de jardinería y equipo de convivencia, aunque solo han sido citados en una ocasión:

“El proyecto recreo, hace dos años que lo empecé a poner en práctica y lo eligieron como buena práctica. Está dentro de la convivencia. Es voluntario, preventivo, grupal, que trata de que un recreo a la semana nos reunamos y hacemos diferentes técnicas y dinámicas. Su objetivo es potenciar las relaciones entre el alumnado, pero de calidad. ¿Qué nos damos cuenta? Las relaciones son frágiles. Vienen muchas mediatizadas por conflictos que se han cronificado y enquistado y algunos tienen muchas dificultades para relacionarse. O están mal entendidas estas relaciones. Hay críos que pasaban los recreos solos...tremendo para ellos. Algunos en conserjería, la cantina...en sitios con mucha afluencia pero están solos. Eso lo hacen vulnerables a ellos mismos y al grupo. Y además son críos que tienen dificultades de habilidades sociales. Entonces como no podemos forzar las relaciones y quiero fomentar la autonomía pues se me ocurrió esto. Un recreo a la semana hay dos grupos: grupo 1 y el grupo recreo. Entonces pongo cortos, hacemos debates, dinámicas y tal. ¿Quién va? Dos tipos de alumnos: los que hemos hablado y los potencialmente habilidosos comunicativamente hablando. Además estos deben ser más numerosos. 3 te rescatan a 1. Ellos se juntan según afinidad, gustos... entonces quedamos de semana en semana. Sin que el otro grupo lo sepa, yo al grupo recreo, que son la estrella del

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

proyecto, les doy consignas, por ejemplo: esta semana, cuando veáis a algún miembro del grupo recreo tenéis que chocarle la mano y llamarlo por su nombre. Y así trabajar de forma práctica. Y es que es...chulísimo. Aprovechamos también días destacados para por ejemplo poner brazaletes por ese motivo y ya ellos ven que son parte de un todo. De un grupo. Y a los demás les llama mucho la atención". (E5)

"El programa sal de dudas, es paliativo cuando el crio ya ha cometido una actuación contraria a la norma de convivencia. Es un recurso que empezamos a llevar a cabo el año pasado. Cuando se tienen faltas leves o graves, pues se queda ahí, no se repara el daño causado. A mí eso me llamaba mucho la atención y quería reparar eso. Si tu a mí me llamas hijo de puta, que te quedes sin recreo da igual. A nivel no material... ¿qué? Pides perdón de la forma que quieras. Esto es pues para enseñar conductas, para enseñar que hay que asumir lo que se hace, en la vida real cuando tú cometes algo que está mal, tienes que asumir lo que has hecho y listo. Entonces claro, cuando ellos tienen dos sanciones y están en el filo de la tercera, la medida es 3 sesiones conmigo de una hora semanal donde yo hablo con ellos. Hablamos de la responsabilidad y proponemos opciones para reparar el daño. Ellos propones y ellos hacen. Cartas, carteles, poemas, lo que quieran y como quieran pero para la víctima. Lo bonito de esto, es que después hay devolución: la víctima devuelve lo mismo al verdugo. Enseñamos a cuidar al otro. Dotamos de responsabilidad". (E5)

La cita extensa que se acaba de presentar ofrece una descripción amplia de las tareas, actividades y cometidos. La representación gráfica del conjunto se ofrece a continuación.

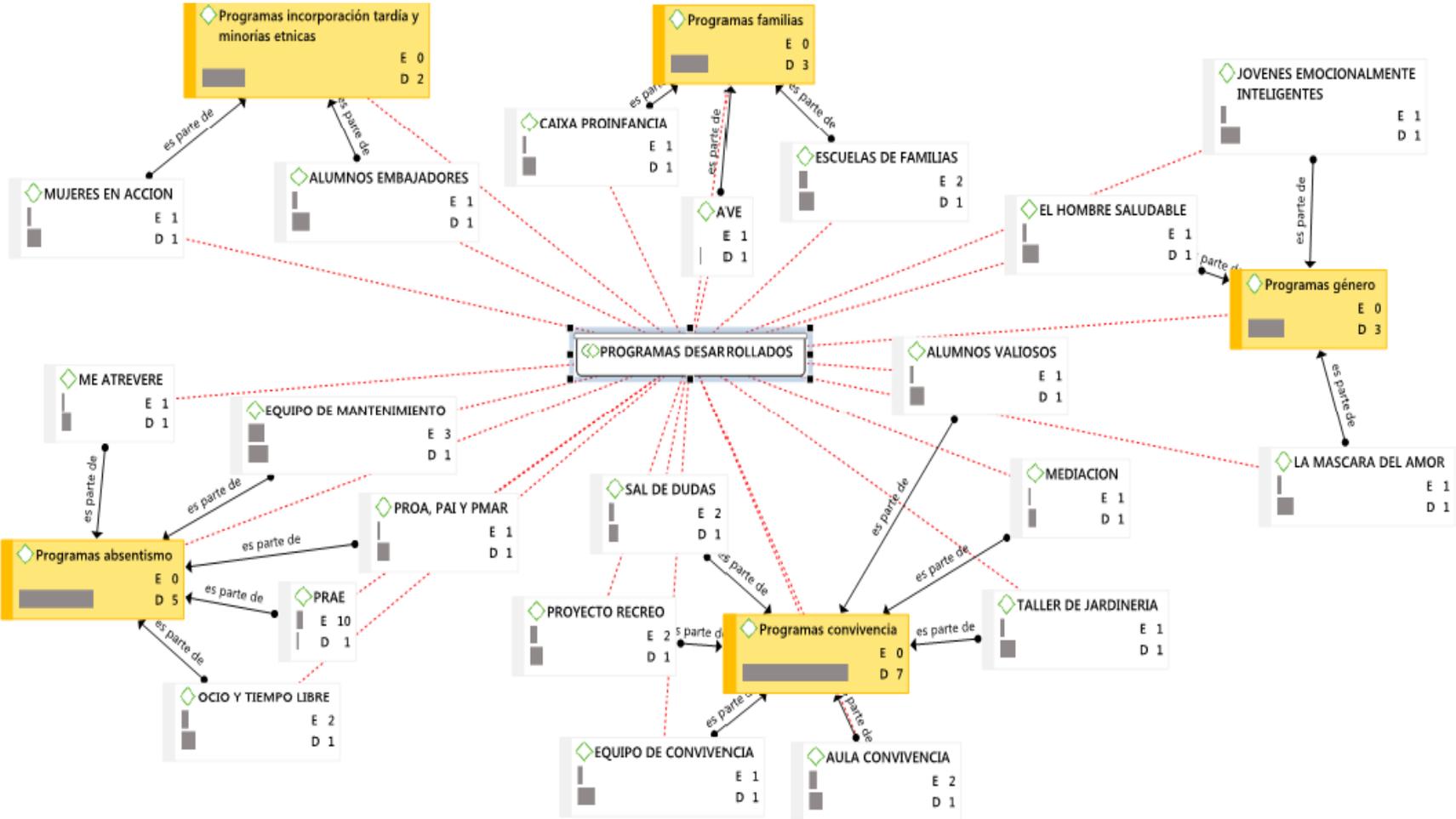


Figura 25. Red semántica de los programas que desarrollan los entrevistados.

En resumidas cuentas, la descripción expuesta de los programas más sobresalientes en los que interviene el PTSC muestra, de una parte, que sus ámbitos de actuación giran especialmente en torno a sujetos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y ello, una vez más, da bases a reincidir en la muy notable complejidad del trabajo encomendado y llevado a cabo por los agentes de nuestra especialidad. De otra, se observa igualmente que algunos de los ámbitos ampulosamente asignados en la normativa de la administración, en concreto aquellos en los que hablada de su participación activa en la flexibilización organizativa de los centros y en los proyectos educativos y curriculares de los mismos, están de hecho ausentes si nos atenemos a las manifestaciones más personales de nuestros informantes. El hecho de situar preferentemente el rol que nos ocupa en temáticas, problemas, sujetos y colectivos vulnerables (lo que tiene plena razón de ser dado que constituyen desafíos personales, educativos y sociales) puede representar una fuente de problemas. Podría dar a entender que lo que está sucediendo es que a nuestro profesional se le asigna básicamente todo el espacio de la marginalidad, vulnerabilidad y riesgos de exclusión, y ello puede estar comportando algunos sesgos indebidos: se está derivando hacia un profesional en particular asuntos que competen a los centros como un todo, se le responsabiliza de lo marginal y ello puede comportar laboralmente una cierta marginación de sus cometidos, todavía más si, como se ha dicho, es escasa e irrelevante su presencia en ámbitos en los que a fin de cuenta se construye y sanciona la vulnerabilidad, tal como se hizo patente en el marco teórico al plantear estos aspectos.

Además de recabar informaciones de los informantes sobre los programas en los que trabajan, se ha pretendido obtenerlas asimismo sobre sus creencias, percepciones y valoraciones de los mismos. El cuestionario aplicado tiene un ítem referido a su papel en el diseño, implementación y evaluación de los programas en los que interviene; los resultados sobre ello se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 29.

Papel del PTSC en el desarrollo, implementación y evaluación de programas.

Mi papel como PTSC en el desarrollo, implementación y evaluación de los programas antes citados es importante y activo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	2,9	2,9	2,9
	En desacuerdo	4	5,7	5,7	8,6
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	3	4,3	4,3	12,9
	De acuerdo	23	32,9	32,9	45,7
	Muy de acuerdo	37	52,9	52,9	98,6
	NS/NC	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

En su mayoría, el 85,8% sostiene que desempeñan un papel importante y activo en esas tareas y, a su vez, el 62,8% también suscribe que sostiene coordinación con los servicios sociales de la zona, tal como aparece en la siguiente tabla:

Tabla 30.

Coordinación PTSC- SS.SS de la zona.

Existe coordinación con los servicios sociales de la zona					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	2,9	2,9	2,9
	En desacuerdo	8	11,4	11,4	14,3
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	13	18,6	18,6	32,9
	De acuerdo	26	37,1	37,1	70,0
	Muy de acuerdo	18	25,7	25,7	95,7
	NS/NC	3	4,3	4,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Este resultado permitiría suponer, entonces, que un aspecto relevante de la metodología del trabajo del PTSC incluye la coordinación con los agentes sociales indicados, lo que constituiría una características digna de ser

subrayada en lo que se refiere a cómo trabaja en los programas que se vienen comentando.

Por último, con respecto a si son suficientes los programas que el PTSC desarrolla en los centros educativos, obtenemos cerca del 33% dice ser suficientes.

Tabla 31.

Suficiencia de programas desarrollados por el PTSC.

Creo que son suficientes los programas que, yo como PTSC, llevo a cabo en el centro educativo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	12	17,1	17,1	17,1
	En desacuerdo	27	38,6	38,6	55,7
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8	11,4	11,4	67,1
	De acuerdo	18	25,7	25,7	92,9
	Muy de acuerdo	5	7,1	7,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Con un 55,7% los encuestados hacen referencia a que los programas que desarrolla el PTSC en los centros educativos no son suficientes, por lo que se quiso indagar en qué aspectos y características le otorgarían a los programas que, en general, desarrollan.

Para ampliar esa información, se utilizó la entrevista, obteniendo así tanta información que se ha tenido que dividir en seis bloques: los aspectos positivos y los aspectos negativos que los entrevistados encuentran y realzan de los programas que desarrollan, así como la opinión que tienen acerca de que existan estos programas y no otros. Se aborda también la implicación y el papel que ellos, como PTSC, tienen en estos programas así como quien los elabora y desarrolla y, si creen o no, que son suficientes para las problemáticas existentes en el centro educativo en el que trabajan.

En primer lugar, como aspectos positivos a destacar de estos programas, nos encontramos con que los entrevistados aluden a que abordan muchos temas y que al alumnado se le da un papel clave en el centro al

desarrollarse estos programas (e=2), representando el 3,63% del total de citas. También, con una cita (1,8%) ilustrativa aluden a que dan opción a conocer mejor al alumnado, que pueden paliar situaciones que sin estos programas sería imposible y, por último, que se pueden amoldar a las realidades de cada centro. Así puede verse en las citas textuales que siguen:

“Se trabajan muchas cosas”. (E2)

“Participación de los alumnos en el centro”. (E7)

“Que se les nombre. Eso significa que existe el reconocimiento del problema”. (E6)

“Un poco la evolución. El hecho de que antes nadie se encargaba de los problemas sociales de los alumnos y ahora sí, estamos nosotros”. (E9)

“Los alumnos pueden gestionar algunos problemas y también son adaptados a la realidad de nuestros centros”. (E11)

“Se trabaja con y por los alumnos y eso les beneficia”. (E8)

Como aspectos negativos se resaltan, en primer lugar, la falta de coordinación con la comunidad educativa y falta de continuidad (e=2), representando el 3,63% del total de citas y también se resalta respectivamente la falta de tiempo, la falta de material, la falta de reconocimiento del PTSC en estos, así como la pérdida de tiempo en el registro al grabar en la aplicación informática y elaborar informes y reuniones que tenemos (e=1), representando el 1,8% del total de citas respectivamente.

“Falta de coordinación y de tiempo. Yo detecto a algún alumno y me las veo sola porque por mucho que quiera derivar, el resto de los servicios se lava las manos”. (E9)

“Son muchos y muy cortos”. (E7)

“Falta tiempo y se acumulan muchas cosas”. (E2)

“Falta material específico para trabajar en las tutorías”. (E4)

“Que no exista voluntad real de atajarlos”. (E6)

“Por ejemplo el PRAE es un rollo, te quita muchísimo tiempo de tus cosas para ir elaborando informes que luego nadie se lee y nadie te contesta”. (E8)

“Negativos...pues el PRAE que tiene mucho papeleo y falta de intercambio de la información sobre los casos que llegan”. (E11)

La opinión que los entrevistados tienen, en general, de todos los programas que desarrollan en su día a día en el centro educativo señala que falta tiempo para poderlos desarrollar bien y lograr los objetivos planteados (e=6), representando el 11% del total de citas. Seguido de esto, se señala también que falta coordinación con los servicios externos para el seguimiento del alumnado derivado así como entre los mismos proyectos para abordarlos mejor y de forma más prolongada (e=3), representando el 5,45% del total de citas. Por último, aluden que falta compromiso por parte de la comunidad educativa en que estos se desarrollen y que debería de trabajarse más por proyectos, para el mejor alcance de objetivos (e=1), representando el 1,8% del total de citas.

“Falta de tiempo. Siempre falta tiempo”. (E2)

“Está bien pero siempre se puede hacer más. Creo que se debería hacer más, con más tiempo”. (E9)

“Pues deberían de hacerse de forma más prolongada en el tiempo pero nos quitan tiempo las asignaturas troncales. Usamos las tutorías y los días señalados pero...no se llega a todo así”. (E8)

“A veces falta coordinación entre nosotros en vez de tantos programas. Falta que llegue a todos los profesores, que sea más prolongado en el tiempo. Es problema de calidad y no de números”. (E7)

“Sobre el papel pueden resultar atractivos. La realidad es diferente”. (E6)

“Bastante positiva aunque a veces hacen falta más profesores implicados en el desarrollo”. (E11)

“Debe apostarse más pro los programas”. (E4)

Con respecto al papel y/o implicación que este profesional tiene en los programas, nos encontramos con que los entrevistados afirman que su implicación es directa: tienen un papel fundamental y activo en estos programas (e=7), representando el 12,7% del total de citas. Por el contrario, con tres citas (5,45%), los sujetos dicen que cada proyecto influye en que su implicación sea mayor o menor.

“En algunos más que en otros. Pero sí, yo me implico porque no me puedo ir a mi casa con una cosa en la cabeza que he dejado sin hacer y que puede que tenga repercusión negativa en la vida de alguien por mi culpa”. (E8)

“Total, soy coordinadora”. (E4)

“En algunos soy la responsable del mismo”. (E11)

“Pues normalmente el de coordinación y organización”. (E9)

“Los trabajos en los que las relaciones personales son la base, conllevan un alto grado de implicación y de compromiso”. (E6)

“Eh... en algunos muy alta y en otros menos. En los que yo te he nombrado antes mucha implicación. El absentismo más que la convivencia y en estos más que con la igualdad de género”. (E7)

“Depende...en el absentismo soy la responsable y en los otros pues trabajo como los demás”. (E2)

Con respecto a quien desarrolla y evalúa estos programas, al margen del papel que los PTSC tienen en el mismo, se ha obtenido que la mayoría aluden a que es el PTSC quien los desarrolla, pero en colaboración con otros agentes (e=7), representando el 12,72% del total de citas; a que es solo el PTSC quien los desarrolla (e=3), representando el 5,45% del total de citas y, por último, a que es la Consejería de Educación la que los elabora y con un 3,63% se los envía ya preestablecidos (e=2), lo que supone la prevalencia de un enfoque técnico administrativo y una desconsideración profesional de los prácticos.

“Las charlas las elaboro yo y ya entre la orientadora y yo las llevamos a cabo”. (E2)

“Depende del programa. Normalmente la orientadora y yo, la jefatura de estudios... depende del interés, la competencia y el tiempo”. (E7)

“La mayoría vienen protocolizados por la Consejería de Educación”. (E6)

Por último, a la pregunta de si creen que son suficientes o no los programas para atajar, paliar o intentar prevenir las situaciones problemáticas que ocurren en los centros educativos, los entrevistados aluden a que faltan recursos humanos para desarrollar tantos programas (e=4), representando el 7,27% del total de citas, son insuficientes porque existe una gran carga lectiva

y no se pueden desarrollar bien ($e=2$), representando el 3,63% del total de citas y en algún caso se citan otros tipos de motivos:

“Uf que pregunta más difícil... En cierta medida sí y en cierta medida no. En todos los centros deberían hacerse más cosas. Deberíamos estar a jornada completa todos los PTSC en todos los centros educativos”. (E9)

“Si son”. (E11)

“Son insuficientes por la alta carga lectiva y de contenidos del alumnado”. (E4)

“Serían suficientes si hubiera recursos para atender las necesidades reales de los alumnos”. (E6)

“No son suficientes, falta tiempo y recursos humanos”. (E2)

Una representación gráfica de las aportaciones recabadas se ofrece a continuación:

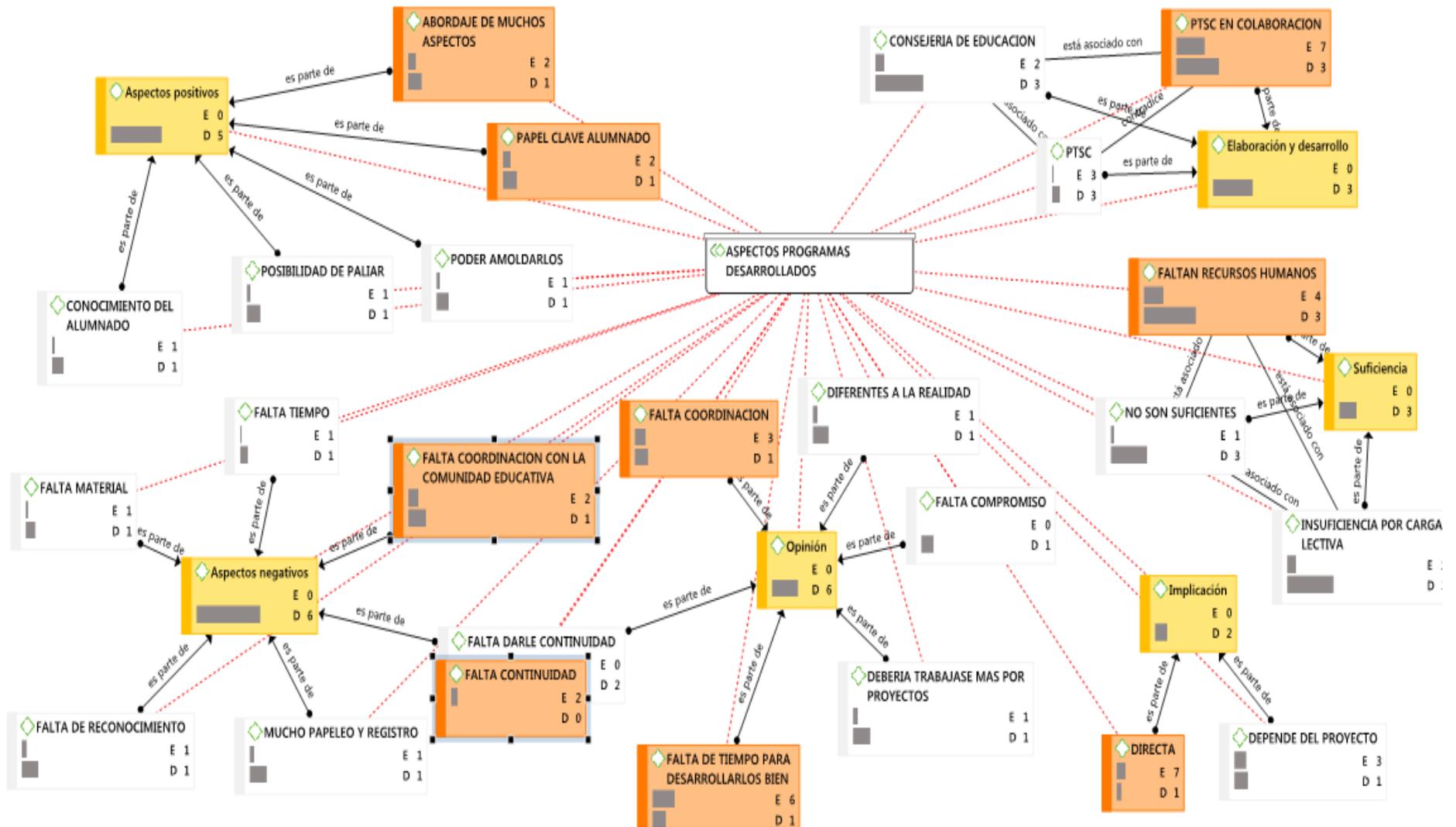


Figura 26. Red semántica de los aspectos de los programas desarrollados.

Como puede apreciarse, a pesar de que los sujetos hablan favorablemente de su implicación activa en los programas, los aspectos negativos que señalan se refieren al desbordamiento de los temas por su complejidad y la consiguiente intensificación del desempeño profesional, la falta de coordinación y continuidad, de tiempo y de recursos humanos. Ello, en suma, estaría corroborando que, como ya se indicó al tratar las condiciones materiales y psicosociales del puesto de trabajo en el objetivo dos, la elaboración, el desarrollo e implementación y la evaluación de la pluralidad de programas que se llevan a cabo adolecen de una serie de aspectos desfavorables que seguramente están mermando las posibilidades de los PTSC.

Objetivo específico 5. *Caracterizar y valorar las metodologías utilizadas por el PTSC y las relaciones que sostiene con otros agentes educativos y sociales.*

Los elementos de las metodologías utilizadas por nuestros sujetos se refieren a cómo hace las cosas y a través de qué procesos, procedimientos y protocolos más o menos formales y establecidos las realiza, cuál es el contexto de relaciones subyacente y en qué grado puedan estar coexistiendo diferentes enfoques y prácticas, constituyendo la variedad de propósitos, modos de hacer y quizás resultados ligados al desempeño de un puesto de trabajo que en parte está regulado y, a su vez, no en escasa medida fuertemente dependiente de contextos y las propias construcciones del mismo por los sujetos. Se ofrecen, en primer lugar, algunos resultados sobre un procedimiento ampliamente citado por nuestros informantes, la derivación de los sujetos con los que trabaja, referencias y valoraciones sobre la existencia de protocolos, el tipo de relaciones envolventes según temática y circunstancias y, finalmente, la diversidad de metodologías que dan lugar a una tipología de modos de hacer.

La derivación a la que se ha hecho mención define un proceso y procedimiento que indica quiénes toman decisiones sobre un tema tan importante como el referido a los sujetos (alumnado) con quienes el PTSC trabaja. En el marco teórico se hizo mención, a propósito de un estudio de Álvarez (2017), a la importancia metodológica que reviste el análisis de situaciones, la identificación de temas o problemas y las respuestas a las mismas. La realidad de las cosas, al menos en tanto que definidas por nuestros

informantes, en lugar de tales procesos se alude, sin más, a la derivación en cuestión. De ese modo, son otros agentes quienes determinan cuáles son los estudiantes de los que ha de ocuparse el PTSC, siendo, entonces, su papel más el de destinatario de decisiones y procesos tomados por otros que el resultante de estudios, diagnósticos y análisis efectuados por él mismo.

Tabla 32.

Derivación por parte de los tutores.

Los tutores o tutoras me derivan al alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	68	97,1	97,1	97,1
	No	2	2,9	2,9	100,0
Total		70	100,0	100,0	

Tabla 33.

Derivación del equipo directivo.

El equipo directivo me deriva al alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	62	88,6	88,6	88,6
	No	8	11,4	11,4	100,0
Total		70	100,0	100,0	

Tabla 34.

Derivación por parte del DO.

Los orientadores u orientadoras me derivan al alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	51	72,9	72,9	72,9
	No	19	27,1	27,1	100,0
Total		70	100,0	100,0	

Tabla 35.

Derivación por parte de la familia.

Los familiares me derivan al alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	41	58,6	58,6	58,6
	No	29	41,4	41,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabla 36.

Derivación por parte de los SS.SS.

Los servicios sociales de la zona me derivan al alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	37	52,9	52,9	52,9
	No	33	47,1	47,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Como ha podido verse, según nuestros informantes sus intervenciones con el alumnado se sostienen sobre la derivación del mismo por parte de otros agentes, siendo los tutores y docentes los más citados (97,1%), seguidos de los equipos directivos de los centros (88,6%), los orientadores u orientadoras (72,9%), las familias (58,6%) y finalmente los servicios sociales de la zona (52,9%). ¿Significaría dicha derivación que son diferentes los agentes que analizan, valoran y deciden el tipo de estudiantes que han de ser tratados por el PTSC y, así, a este le corresponde realizar actuaciones que, en esencia, no están basadas en sus propios análisis, interpretaciones y decisiones al respecto? En el caso de que las cosas discurrieran de ese modo, cabría pensar que también en este terreno estaría siendo tratado no tanto como un verdadero profesional sino, más bien, como un agente subsidiario de los juicios y decisiones tomadas por otros que sí cuentan con un estatus profesional superior.

En las entrevistas, se ratifica que son los tutores con un 25% quienes más derivan al alumnado cuando detectan algo (e=8), seguidos del equipo directivo (e=7), representando el 22% del total de citas y el mismo DO (e=4),

representando el 12,5% del total de citas, así como los docentes de materias diversas (e=3), representando el 9,4% del total de citas y cualquier miembro de la comunidad educativa. También se mencionaron a los servicios de la zona (servicios sociales, salud mental...) (e=2), representando el 6,25% del total de citas, y las familias, así como que en ocasiones es el propio alumnado el que llega por sí solo al DO a pedir ayuda, y por último, el mismo PTSC (e=1), representando el 3,1% del total de citas. Algunas citas textuales sobre el tema son:

“Pues los profesores y tutores. De forma autónoma también vienen, pero no es lo normal”. (E9)

“Pues los profesores, los tutores, el equipo directivo...pero normalmente son los tutores”. (E2)

“La jefatura de estudios, los tutores, los servicios sociales o el orientador. Bueno algunas veces también lo han hecho las familias”. (E11)

“A mí me los derivan los tutores, la jefatura de estudios o el mismo orientador”. (E4)

“Sobre todo el equipo directivo y los servicios sociales”. (E6)

“Todo el mundo. Cuando ya saben qué haces y quien eres, en cualquier momento y lugar, incluida la cantina, requieren de tu ayuda”. (E8)

“Hay varias vías: en primer lugar, la que más uso es yo misma. Todos los meses reviso las faltas de asistencia y eso ya es indicador de que algo pasa. Hablo con tutores y abro protocolo. Otra vía es la revisión de la convivencia. A través de jefatura de estudios una vez a la semana, vemos los casos que en esa semana han surgido y cómo van o porqué han podido suceder. Por último, los tutores o profesores porque a un alumno le han detectado un comportamiento nuevo y malo o porque este alumno le ha dicho algo y entonces, ellos me lo mandan”. (E7)

En el gráfico siguiente se ofrece una representación del material cualitativo analizado.

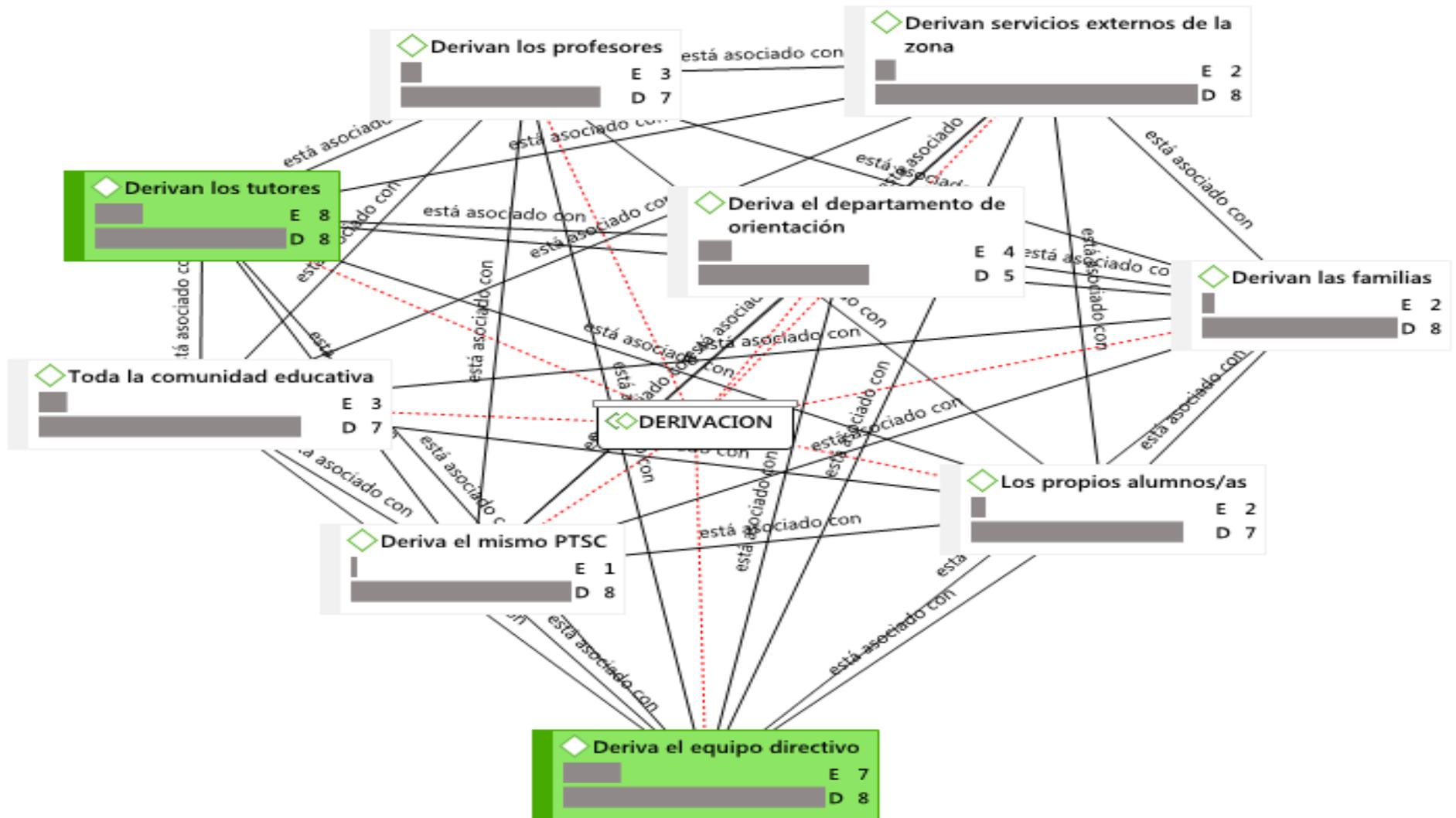


Figura 27. Red semántica de la derivación del alumnado.

Cuando en las entrevistas se indagó con algo más de detalles sobre si había o no algún procedimiento para la derivación del alumnado, nos encontramos con puntos de vista como los siguientes:

“No hay un procedimiento estandarizado y en concreto en mi caso, encima, la relación con los Servicios Sociales no es ni siquiera fluida”. (E6)

“Pues no, no hay nada establecido”. (E2)

“En mi centro lo que hacemos es rellenar una hoja que se llama “la hoja de intervención socioeducativa” y sirve para eso para tenerlo protocolizado”. (E4)

“No, directamente vienen y me lo dicen porque hay veces que he intentado regularizarlo un poco con unas hojas, pero al final es peor, más lío, más papel...y se pierde el doble de tiempo para acabar en lo mismo”. (E7)

“Hay una hoja, pero nadie la usa. Vienen directamente a contarme. Me pillan por el pasillo y me asaltan ja ja. Yo siempre voy con mi libreta porque siempre hay algo que tengo que hacer cuando me cruzo con mis compañeros”. (E8)

“En reuniones semanales o en la misma cafetería te lo dicen donde te pillan... Los alumnos también vienen a tocarme la puerta alguna vez, pero pocas”. (E2)

“No, que va. Suerte que no lo hagan en los pasillos o en la cantina ja ja ja. Los tutores normalmente me lo comunican en las reuniones periódicas que tenemos, pero los profesores que lo detectan en determinados momentos, es así, en donde me pillan”. (E9)

Así las cosas, la cuestión no solo reside en que al PTSC se le sustraen decisiones y análisis relevantes sobre el tema, sino que los mismos procedimientos establecidos y el uso de los mismos deja bastante que desear si se toman en consideración las citas, todo lo aproximadas que se quiera, que se acaba de exponer.

Uno de los ítems del cuestionario fue diseñado para explorar acerca de la existencia de alguna modalidad de protocolos para desempeñar el trabajo. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 37.

Existencia de protocolos a seguir.

Existe un protocolo a seguir en cada una de las situaciones con las que trabajo en mi día a día		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	17	24,3	24,3	24,3
	En desacuerdo	24	34,3	34,3	58,6
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10	14,3	14,3	72,9
	De acuerdo	15	21,4	21,4	94,3
	Muy de acuerdo	3	4,3	4,3	98,6
	NS/NC	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Según los datos precedentes, el 58,6% de los informantes declaran, con valoraciones muy en desacuerdo y desacuerdo, que existan protocolos a seguir; ello puede significar, en un sentido, que así se apuesta por un ejercicio laboral basado en criterios e interpretaciones personales, pero, en otro, que se entiende que es tan irrelevante lo que hace el PTSC, que cada cual puede llevarlo a cabo según la propia discrecionalidad. A favor de lo primero puede esgrimirse el argumento de que, en realidad, más importante que los procedimientos o protocolos es que, prestando atención a las situaciones y los sujetos con los que se labora, el PTSC decida con criterios fundados lo que procede ser hecho y cómo hacerlo: una opción que, si va bien acompañada de condiciones favorables, podría ser la más defendible. La realidad de los hechos, como se hará constar al analizar otros matices, parece estar siendo algo más prosaica que lo que se acaba de sugerir.

Los datos cualitativos obtenidos de entrevistas ofrecen algunas luces adicionales sobre el tema en consideración. Algunas citas indican que no existía nada preestablecido (e=9), representando el 26,4% del total de citas. En cambio, otras citas (8,8%) aludieron a que sí que existían protocolos o patrones (e=3). Se obtuvo que el protocolo que existe es el PRAE (e=7), representando el 20% del total de citas; con seis citas (17,6%), los PTSC entrevistados aludían a que existe el protocolo AVE; con cinco citas (14,7%), los entrevistados piensan que son ellos mismos quienes intuyen o deciden cómo

abordar al alumnado; se menciona al protocolo establecido por la Consejería sobre la convivencia (e=3), representando el 9% del total de citas y, por último, con una cita (3%) se alude a que depende del proyecto o programa que se esté llevando a cabo.

“No existe patrón. Solo con el absentismo y lo que nos deriva la Consejería. Aquí en el centro yo actúo en base de lo que creo, de lo que se y de lo que veo. No hay nada estipulado para cada una de las situaciones que nos encontramos cada día; desde luego si estuviera, estaría genial porque todo sería más rápido y eficaz”. (E5)

“No no existe. Con absentismo si... con convivencia también...pero en general no. Nosotros creamos un aula de convivencia y entonces a nivel de centro establecemos un protocolo de cómo va a funcionar el aula, cuando va a intervenir cada uno...lo vamos estructurando; no hay algo tan estructurado en todos los campos, ojala”. (E1)

“Si, si existen. El PRAE y el AVE, el de convivencia también...ahora mismo tienes cómo cubrirte las espaldas en todo. Existe para todo pero no nos dicen cómo abordar las situaciones”. (E2)

“Existen ciertos patrones para ciertos temas: absentismo y protocolo AVE, que se instauran en los Departamentos de Orientación pero que después nosotros vamos instaurando y amoldando a la cultura de cada centro un protocolo a seguir de manera individual”. (E10)

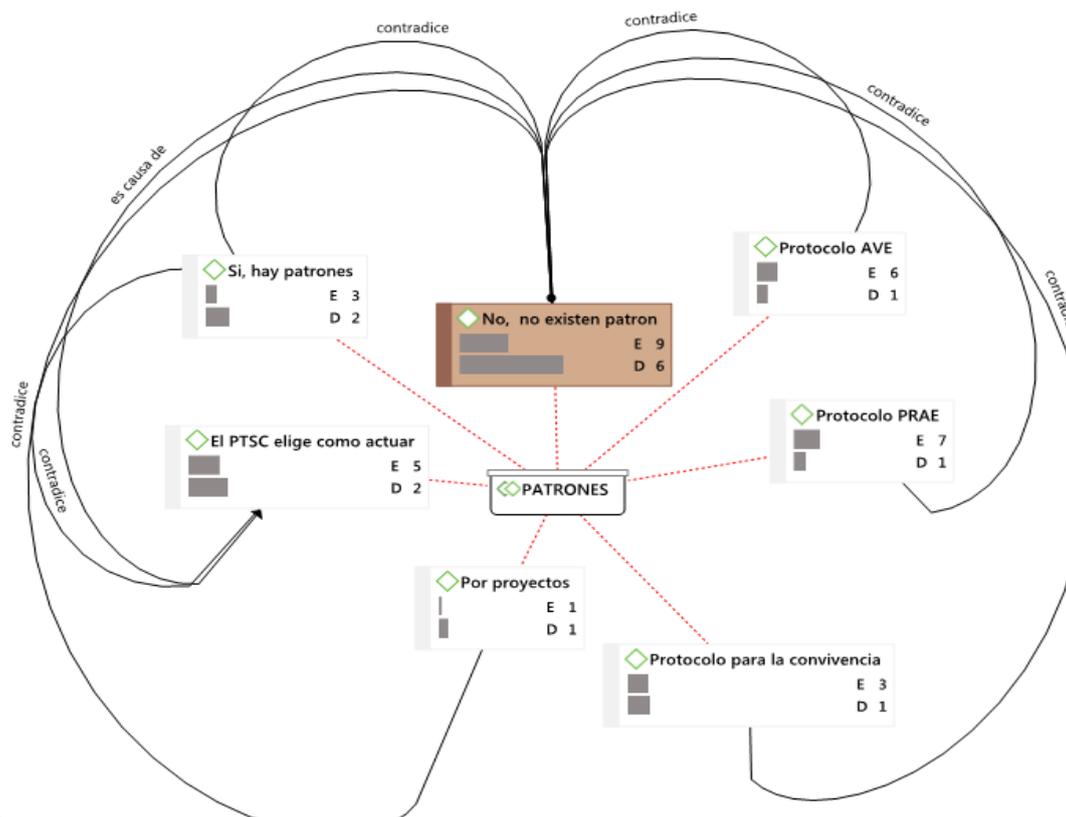


Figura 28. Red semántica de la existencia de patrones de actuación.

Sobre el mismo tema, en el *focus group*, los participantes apuntaron que, en su práctica laboral diaria, las metodologías son variadas y, todavía más, que el PTSC no cuenta con protocolos bien establecidos y consistentes para llevar a cabo el propio trabajo: depende sobre todo de cada profesional, del centro donde labora y sus necesidades, del alumnado.

Con la intención de hacer más explícitas las metodologías según los resultados obtenidos, relacionándolos con diferentes destinatarios y áreas (familias, colaboración con instituciones, colaboración con tutores, absentismo, mejora de la convivencia y procesos de acogida) se han agrupado como se expone a continuación:

-FAMILIAS-

“Pues depende del objetivo de la entrevista, cambia hasta la forma de citarlas”. (P3)

“Si les reúno por tema de absentismo, les cito con carta certificada, policía tutor o a través de algún documento que deje constancia de citación”. (P3)

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Si es una reunión urgente por conducta o convivencia, o incluso autolisis, les llamo por teléfono directamente y en el momento”. (P3)

“Yo las recojo siempre por escrito, para que luego no se me olviden detalles o información importante”. (P3)

“Normalmente cito a ambos progenitores si no hay nada que tener en cuenta porque se ven cosas diferentes si están ambos, porque puedes acercarte a la dinámica familiar...” (P3)

“Mi metodología no es directiva, intento usar el *coaching* educativo sin dar preguntas muy directas”. (P3)

“Yo uso mucho la entrevista de tipo sistémico porque me cuesta mucho hablar y me atasco mucho”. (P1)

“Utilizo mucho imágenes, conecto haciendo dibujos con las familias y los niños” (P1)

“Las familias con las que trabajamos tienen prejuicios y yo quiero saber cuáles son; cómo ven a sus hijos; qué expectativas tienen... y eso con los dibujos lo cojo rapidísimo”. (P1)

“Yo intento tener un esquema. Recojo la información mediante preguntas abiertas”. (P2)

“Intento llegar a acuerdos a corto plazo”. (P2)

“Uso el anexo 5 del PRAE siempre porque es rápido de rellenar y me gusta”. (P2)

“Solo escribo lo más importante para que la familia no se sienta mal o incómoda y porque esa información es confidencial y lo vas a dejar para otros PTSC otros años”. (P2)

“Los protocolos, algunos detallan cómo hacerlo con las familias”. (P2)

“Y depende del estilo de cada PTSC”. (P3)

“Para mí es sociocomunitaria la metodología utilizada con familias porque siempre involucro a todo el mundo”. (P2)

“Yo creo que la metodología se podría denominar sociocomunitaria porque trabajamos PTSC, orientador, familias, equipo directivo...” (P1)

-INSTITUCIONES COMUNITARIAS-

“Llamadas telefónicas, entrevistas que vienen los técnicos al centro y ponemos sobre la mesa todos los casos, abrimos proyectos nuevos...” (P1)

“A nivel de absentismo, en mi caso, todos los meses hay una reunión de PTSC con los servicios sociales del municipio”. (P3)

“Tenemos el protocolo de interconsulta para intercambiar hasta con salud mental, con familia, con protección de menores, salud mental y tal”. (P3)

-COLABORACIÓN CON EL CLAUSTRO-

“Esto está contemplado en relación con los tutores en nuestro horario. Yo creo que es lo único que nos determinan. Nuestro horario junto con el del orientador/a es el último que se cierra para contemplar reuniones de tutores de 1º, 2º... “(P1)

“Hay una reunión semanal con los tutores de cada nivel en el departamento de orientación todas las semanas donde nosotras, las PTSC, intervenimos”. (P3)

“Y también con jefatura: la reunión semanal es PTSC, orientador, tutores y jefatura”. (P1)

“Ahí se exponen casos nuevos de la semana, se preparan tutorías...” (P3)

“Se trabaja el PAT, se proponen actividades para tutorías, se trabaja la convivencia...” (P1)

“Se presentan casos particulares también”. (P3)

“No hay un guión establecido aunque en algún centro que he estado y la PTSC era también la jefa de estudios si lo tenía elaborado: se trabajaba formación, tutorías, seguimiento de casos y convivencia”. (P2)

“Esto el problema es que como jefatura no crea en la figura del PTSC... la tenemos clara. Es jefatura quien delega en el orientador la toma de acta, la coordinación y tal de las reuniones estas... así que, bueno te pueden dejar hacer más o menos”. (P2)

“A parte de estas reuniones semanales también intercambio mucho con los tutores fuera de esta. Yo siempre tengo apuntado en mi horario sus horas de atención a padres y las horas de preparación de tutorías que se que no tienen clases y esas horas puedo buscarlos por cualquier cosa que necesite yo o ellos”. (P2)

“Más allá de esto también hay otros momentos de coordinación o reunión de forma más individualizada, quizás”. (P2)

“Nosotros este año hemos hecho intercambio de *WhatsApp*. Y he resistido de irme porque este año tenemos departamento, pero yo nunca he tenido despacho; entonces llego y me llevo mis cosas a la sala de profesores porque hay más afluencia y allí no paro de hablar e intercambiar información con tutores y profesores normales”. (P1)

“Luego lo del intercambio de *WhatsApp* pues me mandan un mensaje y me dicen oye que ha venido este papá, cuando puedas te cuento, tal... y pues los mismos tutores hacen por verte. Es un poco cutre pero a mí me está funcionando”. (P1)

“Me sirve para conocer a los profesores de otra forma: a lo mejor llega y es verdad que te cuentan sus sentimientos, su situación familiar y tal pero yo ya sé por qué actúas así en clase, entonces me está dando mucha información sobre ti... (P1)

“Yo una de las cosas que he ido aprendiendo con el paso del tiempo es que siempre que puedo la primera reunión de lo que sea (absentismo, convivencia...), intento que esté el tutor. Es cuestión de humanidad. No es lo mismo que yo le cuente que esa familia está regular y tal a que este la vea... no es lo mismo escucharlo de primera mano, ver en qué condiciones viene y lo que están sufriendo”. (P2)

-ABSENTISMO-

“A ver es que una cosa es el control del absentismo, otra el seguimiento...son cosas distintas”. (P3)

“Cada cosa (prevención, control y seguimiento) tiene sus acciones, existen programas preventivos que sí que se impulsan y desarrollan en el centro para intentar paliar el absentismo como pueden ser en tutorías, en las reuniones con las familias...hacer una serie de acciones dirigidas a todos entonces eso implica una serie de actuaciones”. (P3)

“Luego el control sí que es un procedimiento en sí a seguir y ya”. (P3)

“Por último, está la intervención que es cuando la situación se hace persistente y el alumno tiene más del 20% de absentismo de forma continua”. (P3)

“Para que suene correcto en realidad es programa de absentismo, solo hay uno, a nivel regional solo está el PRAE”. (P2)

“Hay varias medidas o momentos y ahí te deja una cierta libertad de en un centro hacer una cosa u otra; si lees el programa PRAE te pone mil puntos: charlas, reuniones...tal el mismo que te encasilla en una cosa luego tiene mucha libertad en otras cosas”. (P2)

-CONVIVENCIA-

“Pues apoyar en el PAT remarcando mucho todo el tema de la normativa, de las normas del centro y el respeto hacia estas”. (P1)

“A mí me gusta mucho una cosa que hacemos a principio de curso que es llevar a los alumnos a otro sitio fuera del centro y hacer dinámicas grupales con tutores y compis de clase. Eso fomenta la cohesión grupal y además se conocen”. (P1)

“También hago recreos activos: siempre dejo un aula abierta y voy haciendo talleres diferentes: manualidades, teatro, galas benéficas... lo que sea”. (P1)

“Este es el punto más amplio de nuestro trabajo. Todo lo que hagas es bueno para la convivencia. Da igual por pequeño o grande que sea”. (P2)

“Todo redundando en la convivencia. Un taller de teatro, proyectos con críos que ves que en el recreo están solos, reactivar relaciones, dinámicas en clase para fomentar el grupo, alumnos valiosos con fotos y qué es lo que sabe hacer muy bien... todo. Un *lipdance*, dinamizaciones en el recreo, tutorías, acciones de colaboración con otras entidades.... Todo”. (P3)

“El año pasado tenía yo el proyecto sal de dudas que era cuando un crío había hecho algo malo, pues un alternativa a la expulsión. Trabajas desde la individualidad del caso en concreto”. (P3)

-ACOGIDA-

“Hay dos tipos de acogida: uno de ellos se hace al alumno que entra a primero de la ESO y la otra al alumno de integración tardía”. (P1)

“A todos los alumnos que llegan de 6º A 1º de la ESO se les hace ayuda en el salto, se les prepara desde el colegio. Se les explica qué es el instituto, y entonces sí hay coordinación con el EOEP y bueno con los profes del cole también”. (P1)

“Desconozco si hay normativa en torno a la acogida de alumnado de integración tardía, yo depende del centro y de cómo me llegue la información, así hago el proceso de acogida”. (P1)

“En cada centro debe haber una PGA que especifique cómo se hace un punto como este”. (P2)

“Hay una labor familiar, de coordinación con el centro de procedencia y luego hay una labor de acogida donde tú implementas acciones con tus propios alumnos. La mejor acogida para un alumno de 13-14 años, es un alumno de su misma edad y clase. Puedes tener una comisión de alumnos de acogida y luego coordinar esos procesos”. (P3)

Como síntesis de las metodologías desarrolladas anteriormente, podemos decir que, en relación con las familias, la metodología es sociocomunitaria porque se involucra a todos los agentes en las entrevistas con estas. De forma que, el contacto previo se puede hacer por teléfono, por carta certificada o por medio del policía tutor. En el desarrollo de estas entrevistas

con las familias, el registro anecdótico se hace en el momento del desarrollo de estas, solo anotando lo más importante en forma esquemática para luego, desarrollarla. Las preguntas utilizadas son siempre abiertas para que sean ellas quienes cuenten cómo se sienten, qué quieren de sus hijos, cómo y cuándo lo quieren y qué están dispuestas a hacer, estableciendo así objetivos a corto plazo. Para la extracción de esta información y el desarrollo de la entrevista en un clima positivo, se utiliza el *coach* educativo, evitando en todo momento ser directivo. En relación con las instituciones comunitarias, la metodología se basa, sobre todo, en la coordinación mediante llamadas, emails e interconsultas, y alguna reunión periódica mensual. La colaboración con el claustro de profesorado, la metodología está sobre todo vinculada a las reuniones semanales del PTSC con los tutores o jefatura, aunque también hay coordinación vía *WhatsApp* si la situación o duda por parte del tutor, surge fuera de esa reunión establecida semanalmente. En todas las reuniones se elabora un acta, donde se proponen actividades para las tutorías, para días señalados internacionales así como presentación de casos particulares, objeto de trabajo del PTSC. La metodología para la prevención y el control del absentismo, está estipulada por el PRAE y protocolizada de forma que los PTSC se dedican a seguir las pautas y los anexos para el desarrollo de este. En relación con la convivencia, la metodología es colaborativa y cooperativa porque, sobre todo, se desarrollan actividades para fomentar la cohesión grupal y el conocimiento del alumnado de clase y del centro, elaborando actividades de dinamización en el recreo, teatro, baile, así como actividades al inicio de curso para conocer al resto de alumnado de la clase. Por último, en relación con el proceso de acogida, la metodología es de orientación, de forma que o bien cuando aún están en el colegio les hacen una visita guiada y les explican y enseñan todo el centro, o bien, al iniciar 1º de la ESO, se seleccionan alumnos tutores (de 4º de la ESO) que se encargan de ayudar los primeros días a orientarse a los alumnos nuevos.

Otro aspecto reseñable de las metodologías laborales es que tiene un carácter eminentemente relacional: como cualquiera otro agente que labora en los centros educativos, el que nos ocupa no solo se define por lo que hace y cómo lo lleva a cabo, sino también por el tipo de relaciones y apoyos

(condiciones psicosociales y organizativas) que subyacen y conforman sus prácticas. En ese sentido son pertinentes los resultados obtenidos en relación con el tema, ya se enuncie como coordinación y colaboración o, como también es el caso, trabajo en red.

Un tema que surge una y otra vez en las informaciones recabadas se refiere concretamente a coordinación, algo que ya ha salido en otros objetivos previos, y el trabajo en red, un tema nuevo y pertinente que emerge en este momento del análisis. En relación con el último aspecto citado, las respuestas a un ítem del cuestionario fueron como sigue:

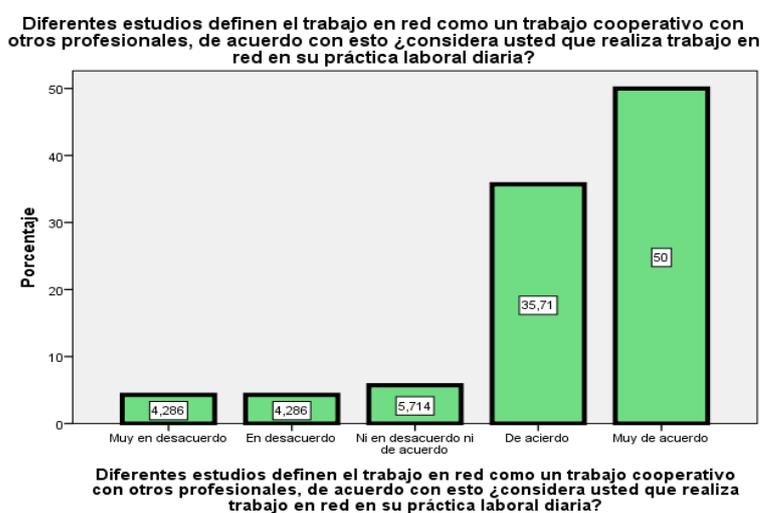


Figura 29. Trabajo en red de los encuestados.

Como se aprecia en la figura, sumados los valores muy de acuerdo y de acuerdo, el 85,71% de los sujetos que cumplieron el cuestionario, declararon que constituye un aspecto importante de su modo de trabajar. Y también se incide en lo mismo en los datos cualitativos de entrevistas: hay citas expresas que declaran el trabajo en red (e=9), una de estas dice que a veces (e=1), y por último, otra, dice no trabajar en red (e=1). Cuando se les pregunta con quién lleva a cabo ese trabajo en red, nos encontramos con que, los entrevistados lo realizan con directivo y el departamento de orientación (e=11), representando el 26% del total de citas, lo que no deja de llamarnos la atención, pues compartiendo física y presencialmente los mismos espacios de trabajo, no deja de ser curioso que lo declaren, lo mismo que hacen respecto a tutores y servicios sociales de la zona, lo que podría, quizás, ser más

comprensible. Es posible que, en realidad, lejos de tratarse de un trabajo propiamente en red, puede consistir en alguna modalidad de trabajo mediada por ordenadores o herramientas similares. En todo caso, las citas ofrecidas son del tenor que se indica:

“Si, claro. Con la orientadora, por supuesto. Con los tutores y el equipo directivo una vez a la semana nos reunimos”. (E2)

“Nos juntamos todos, con la orientadora, con el equipo directivo, los profesores...con todos. Mi orientadora y yo vamos del brazo. Ella se encarga de hacer un diagnostico pues yo hago la orientación profesional, laboral, académica, trabajo cuestiones de discapacidad...Los dos nos compenetramos y decidimos qué hace cada uno para no hacer lo mismo y no dejarnos cosas sin hacer. Y no solo con ella, con todos los profes. Ahora estoy en un programa de beca de inmersión lingüística que vi el otro día y yo me lo descargo, lo miro, lo estudio y luego lo propongo. Y así con todo y todos”. (E3)

“Como he comentado en la pregunta anterior, los profesionales antes citados son contactados en los momentos en que por mi iniciativa o por la de las otras partes del proceso interventor. Ocurre por ejemplo que suelo ser yo quien pregunte a los servicios sociales por el seguimiento de la familia de algún alumno o alumna, pero en ocasiones, son ellos quienes me contactan para saber cómo es la evolución, al igual que ocurre con el servicio de familia y el menor”. (E6)

“Si, mucho porque el PTSC es un puente y actúo junto con tutores, orientadores, jefatura... aunque he de reconocer que unas veces es más fácil que otras”. (E7)

Con menos citas, pero también con algunas, se ha aludido a trabajo en red con el profesorado (e=4), representando el 9,5% del total de citas; la conserjería del centro educativo (e=2), representando el 5% del total de citas y las familias y la secretaría respectivamente (e=1), representando el 2,4% del total de citas respectivamente..

“Con el equipo directivo, el departamento, otros profesores docentes, los profesores especialistas...hasta con el conserje. Con toda la comunidad educativa realmente. Las familias, las familias son importantísimas también”. (E1)

“Si, todos los días. Continuamente. Con todos. Con el equipo directivo, con la orientadora, con la secretaría para enviar y contactar con las familias, con las conserjes que son quienes lo ven todo, los compañeros, los tutores... me tomo un café con ellos y manipulo un poco la situación diciéndoles que observen, que vean y me la deriven al departamento. Es que este es nuestro trabajo, ser una peonza que va de un sitio a otro”. (E8)

La persona entrevistada que aludió a que no trabaja en red, lo mostró de la siguiente manera:

“Este año por ejemplo no he podido trabajar nada con el orientador, absolutamente nada. Ha venido nuevo y tampoco sabe trabajar en equipo y eso condiciona mucho. Yo estoy acostumbrada a trabajar en equipo con el orientador, en todos los sentidos, no solo en proyectos sino con todo. Chaval que cojo, entiendo que no es mío y por eso trabajo mano a mano con el orientador. Le cuento y pregunto, decidimos quien se encarga de lo educativo, de lo familiar... siempre tenemos reuniones muy seguidas con todos los casos sobre la mesa, pero este año...el trabajo en red está siendo imposible”.

(E10)

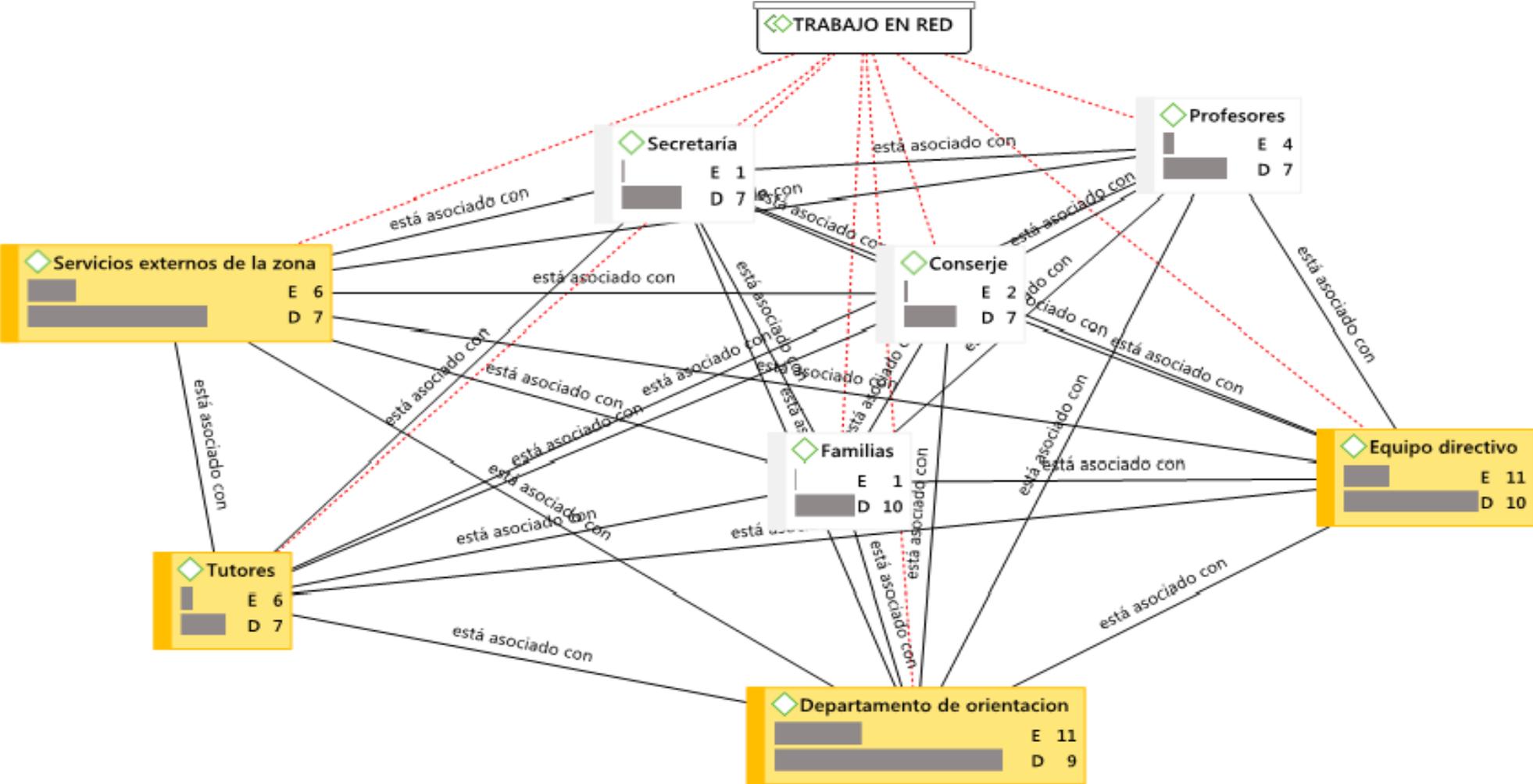


Figura 30. Red semántica del trabajo en red realizado por los entrevistados.

Para que haya una adecuada colaboración con la comunidad educativa, es importante que, las relaciones con cada una de las partes que conforman dicha comunidad educativa sean buenas. En materia de relaciones, los siguientes datos cuantitativos indican determinadas valoraciones cualitativas de las mismas. Así sucede, según las puntuaciones dadas, con las familias: 98,57%.

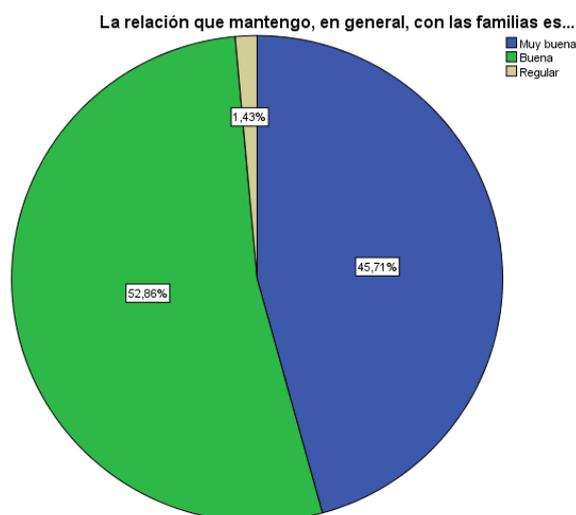


Figura 31. Relación familia-PTSC.

También es valorada positivamente la relación con el equipo directivo, 91,43%.

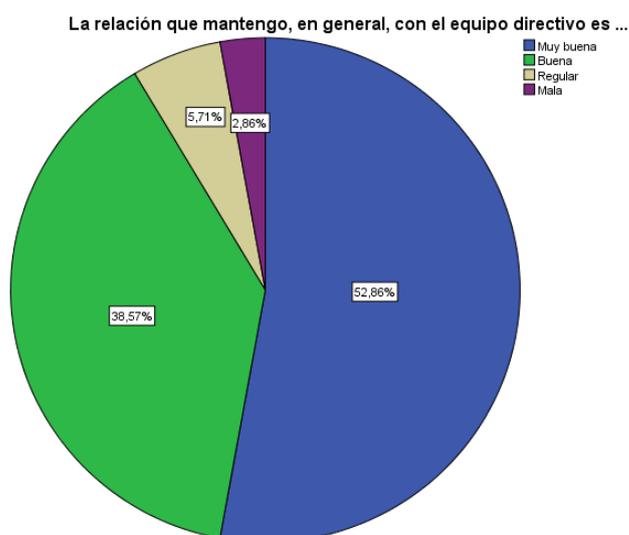


Figura 32. Relación equipo directivo- PTSC.

Llamativamente es bien valorada también con los miembros del DO, 64,29%, pero más baja que con los otros agentes anteriores, aunque, por fortuna, es mínimo el porcentaje correspondiente a una mala relación:

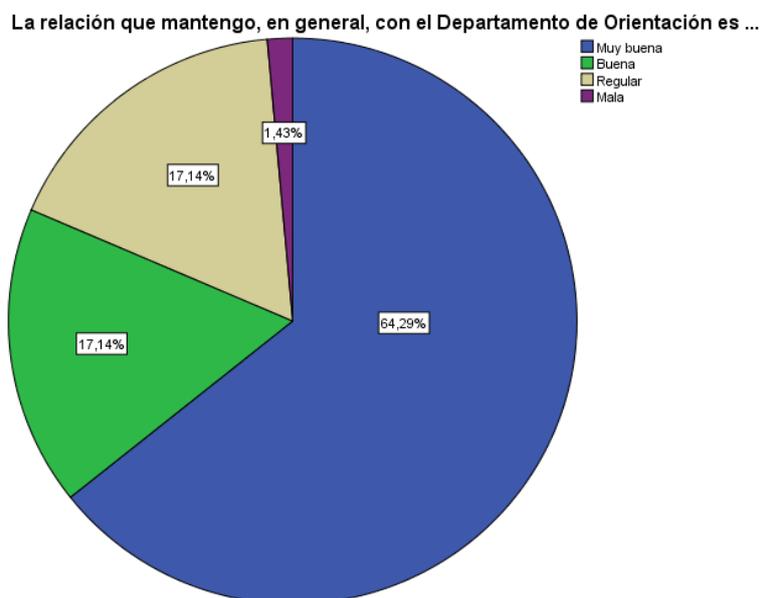


Figura 33. Relación departamento de orientación-PTSC.

Con respecto a la relación que los encuestados mantienen con otros miembros de la comunidad educativa, obtenemos que 92,86% dice que la relación es buena.

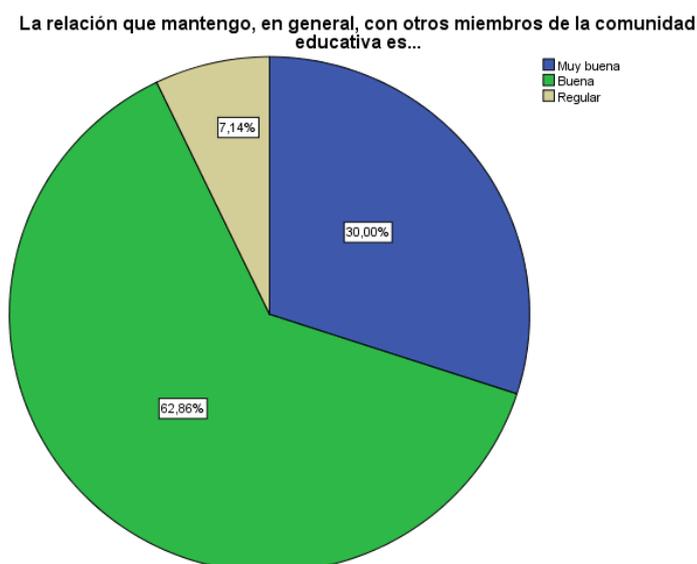


Figura 34. Relación comunidad educativa-PTSC.

Por último, cuando se les preguntó si mantenían o no relación con otros PTSC, obtuvimos que la relación con los PTSC de la Región de Murcia el 97,14% la califica de buena y el 2,86% no sabe o no contesta, lo que podría dar a entender que existe algún tipo de relación, y además favorable, entre los sujetos que están ejerciendo nuestra especialidad:

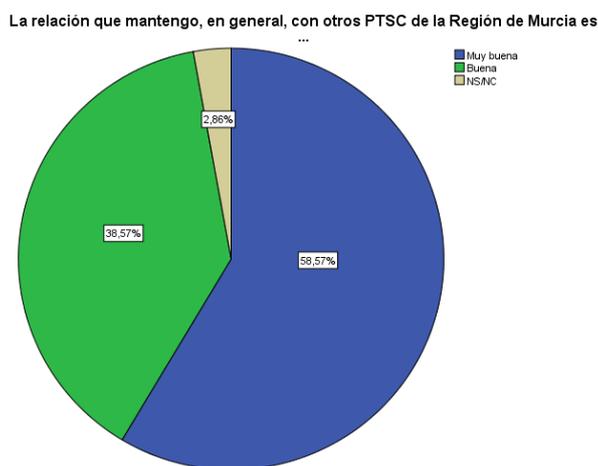


Figura 35. Relación con otros PTSC de la Región de Murcia.

Con respecto a la relación que mantienen con otros PTSC a nivel estatal obtenemos que el 71,43% de los encuestados no sabe o no quiere contestar a este ítem, interpretando así que no mantienen relación con PTSC de otras CC.AA. Con un 20% los encuestados aluden a que tienen una buena relación con otros PTSC de España.

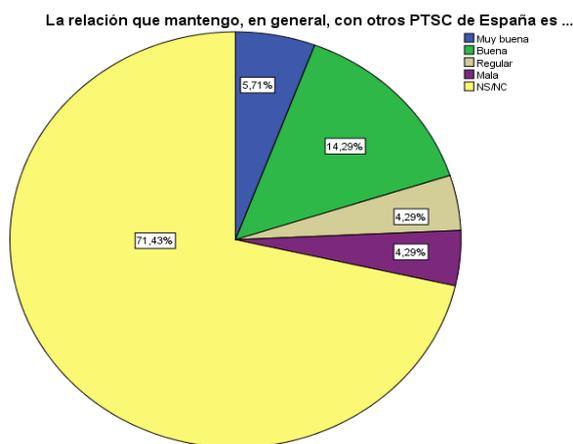


Figura 36. Relación con otros PTSC de España.

Sobre las relaciones citadas también han ofrecido determinados puntos de vista los sujetos entrevistados, tal como ilustrativamente se indica a continuación. Las citas relativas a las familias han sido manifestadas con estos matices: responden bien las familias (e=10), representando el 83,3% del total de citas; se sienten alejadas de los centros con una cita y asumir que no puedes llegar a todo con ellas (e=1), representando el 8,3% del total de citas respectivamente.

“Con las familias la relación es bastante buena. Creo que uno de los problemas, a veces con las familias, es que la escuela los ve parte del problema y por tanto eso que ellos perciben pues impide o dificulta que sean parte de la solución”. (E6)

“Con ellas bien, en general, bien. Responden genial”. (E2)

“Buena. En general buena. Luego tienes que asumir que tienes que llegar a cierto punto. Porque luego ves determinados comportamientos con la familia y en la familia que podrías catalogar como negligencias. Y es entonces cuando tienes que decidir: a servicios sociales o llego con ellos hasta donde pueda y fin”. (E7)

“Siempre intento que sea buena. Por ejemplo con el tema del absentismo siempre me creo, bueno hago que me creo, las milongas que me cuentan. Solo por el hecho de engancharles psicológicamente a mi terreno. Hago que me lo creo y que los entiendo. Muestro empatía y no soy dura para que ellos se sientan bien y pueda engancharles”. (E9)

“Muy buena. A pesar de que soy dura, muchas veces digo cosas fuertes pero con respeto. Y eso se va a contagiar. Nunca he tenido mala suerte con las familias, tú sabes por dónde tienes que ir y cómo. Es lo que más me gusta a pesar de que hay mejores y peores familias, unas que se involucran más que otras...” (E8)

En segundo lugar, el bloque dos es el de relaciones con el equipo directivo. Primero, está la importancia de tener buena relación con este para que dejen hacer (e=8), representando el 53,3% del total de citas. En segundo lugar, estaría el hecho de tener que vender lo que hace el PTSC para que no pongan trabas a su trabajo (e=5), representando el 33,3% del total de citas y, por último, el hecho de que el PTSC esté dentro del equipo directivo ayuda a que se lleven a cabo sus programas o proyectos (e=2), representando el 13,3% del total de citas.

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Buena. Es muy importante la buena relación con el equipo directivo. Para mí es un lujo que me dejen hacer. Es difícil cuando llegas de nuevas a un centro que te dejen y no te cuestionen, pero pasa”. (E5)

“Es normal. Es posible que mi horario haga que en ocasiones, no sienta que formo parte de un equipo. Imagino que si un día ocurre algo con los alumnos con los que estoy trabajando por temas de absentismo, por ejemplo, y han tenido algún incidente en el aula y no me he enterado es porque es complicado en lo cotidiano trabajar conjuntamente cuando no se está todo el día en el centro con los demás”. (E6)

“Siempre ha sido buena pero quizás este año, en este centro, siento que tengo que vender mi función. El año pasado tenían claro que me necesitaban a jornada completa y este año noto que no. Soy yo quien tiene que ir a contarles lo que hago porque si no, parece que no hago nada en todo el día”. (E9)

“Bien, no tengo problemas con ellos. Hay cosas que hacen con las que no estoy de acuerdo pero bueno, esas veces me involucro menos que las otras. Quizá soy muy crítica en mi trabajo”. (E8)

En tercer lugar, está el bloque tres, el de la relación con el departamento de orientación, encontramos que en general con ocho citas (80%), los PTSC dicen que la relación con este es muy buena, y con dos (20%), aluden que es importante que el orientador te deje hacer y no te vea como una amenaza.

“Hay diferencias entre el orientador y yo porque a veces no están claras y delimitadas ciertas actuaciones como por ejemplo en la convivencia o en la atención a la diversidad y...chocamos”. (E6)

“En general bien pero siempre hay con alguien con quien tienes más afinidad y eso se nota a la hora de trabajar”. (E7)

“Muy bien. Es raro pero siempre he tenido muchísima suerte. También porque trabajamos juntos en muchos temas y eso nos hace trabajar bien y tener buena relación”. (E9)

“Bien, exceptuando este año lo difícil que ha sido trabajar con el orientador porque no sabe trabajar en equipo...bien. Pero normalmente bien, al final mantienes vínculos afectivos con los compañeros”. (E10)

“Genial. Con la orientadora fenomenal”. (E8)

En cuarto lugar, está el bloque de la relación con el resto de la comunidad educativa. En este predomina el trabajo mano a mano con los tutores, los profesores especialistas... (e=7), representando el 87,5% del total de citas y con una cita (12,5%), que en ocasiones no llegan a más los PTSC por desconocimiento y/o miedo por parte de esta comunidad educativa.

“Muy buena. En el entorno rural es todo diferente. Con mis compañeros trabajo mano a mano, siempre en red intentando no solaparnos, evidentemente, son normas no escritas”. (E3)

“Hay profesores con los que...bueno...porque no están de acuerdo con todo lo que no sea su materia porque no se encuentran bien en ello, porque saben de sus carencias y siempre lo nuevo asusta un poco”. (E1)

“En general bien, hay buen ambiente. Lo bueno que he tenido yo es que ya había PTSC en este centro entonces pues ya conocían funciones y por lo menos me derivan, me conocen y me dejan hacer”. (E2)

“Buena. A pesar de que no hago amigos, son compañeros de trabajo. Me siento cómoda con ellos”. (E8)

En quinto lugar, en torno a las relaciones con otros PTSC de la Región de Murcia u otros sitios de España, nos encontramos que: los PTSC aluden a que tienen aplicaciones móviles (*WhatsApp* y *Telegram*) con las que se comunican de manera fluida y continua (e=4), representando el 33,3% del total de citas; también aluden a que tienen amigos que son PTSC y tienen mucha relación con ellos/as (e=4), representando el 33,3% del total de citas; con tres citas (25%) los entrevistados hacen referencia a que se comunican por las reuniones, jornadas o grupos de *WhatsApp* de la Asociación Murciana de PTSC, y por último, con una cita (8,3%), se alude tener muy poca relación con otros PTSC.

“Si, de mi zona y de la Región de Murcia. Estoy en la asociación también donde hacemos encuentros e intercambiamos opiniones y prácticas. Intento siempre estar en todo lo que se hace”. (E3)

“Si, claro. Sobre todo con los de la zona. Tenemos un grupo de *WhatsApp* y nos hacemos consultas, preguntas y a veces quedamos para vernos. Hacemos reuniones pero no siempre podemos por los horarios...pero si, alguna vez sí que lo hacemos: un par de ellas al año”. (E1)

“Si, con muchos. Tenemos un grupo de *Telegram* donde intercambiamos ideas y proyectos. De vez en cuando hacemos jornadas y ahí también intercambiamos proyectos y prácticas. Estoy dentro de la asociación de PTSC y ahí también hacemos piña”. (E5)

“Si, tengo varios buenos amigos en esto”. (E2)

“Si sobre todo con los de la zona. Cuando empecé a prepararme la oposición me metí en la academia en Murcia y conocí a otros PTSC y mantengo relación con uno de ellos. Después me metí en la asociación, escriben mucho y les leo pero no me da tiempo a participar lo que me gustaría. Este año me han llamado dos chicas nuevas para pedirme consejos. Bueno yo echo de menos eso, la coordinación más fluida entre todos. Saber que se está haciendo. Este año hemos hecho jornadas que se han quedado cortas y eso que fue muy intensa. Me gustó mucho porque muchos están como yo o peor y nos sirve para darnos consejos, estrategias...” (E10)

En sexto y último lugar, las relaciones con servicios sociales de la zona, nos encontramos con que: con cuatro citas (66,6%) se alude que la relación es buena, y sin embargo, con dos citas (33,3%), los PTSC manifiestan falta de coordinación y rapidez cuando les demandan ayuda.

“La relación es bastante fluida. Fundamentalmente me dan información sobre la marcha de las familias y, a veces, son ellos los que me demandan a mí esa información sobre el alumnado”. (E6)

“Si, responden muy bien. Con la técnico de absentismo genial porque responde enseguida. Son increíbles. Nos llamamos de forma periódica todas las semanas y cuando les necesitas, responden. Van muy lentos en ocasiones pero claro, eso es falta de recursos”. (E2)

“Aquí en esta zona genial comparada con otros lugares. Todo fluye bien. El absentismo lo lleva la concejalía de educación y la educadora que viene aquí la coordinación con ella es genial, muy activa”. (E7)

“Pues regular. Se implican pero no abarcan lo que deberían abarcar. Cuando les derivo algún caso complicado, ellos llegan menos aún”. (E9)

“Pues es regular. Lenta...muy lenta. Con absentismo bien pero con lo demás tardan mucho”. (E8)

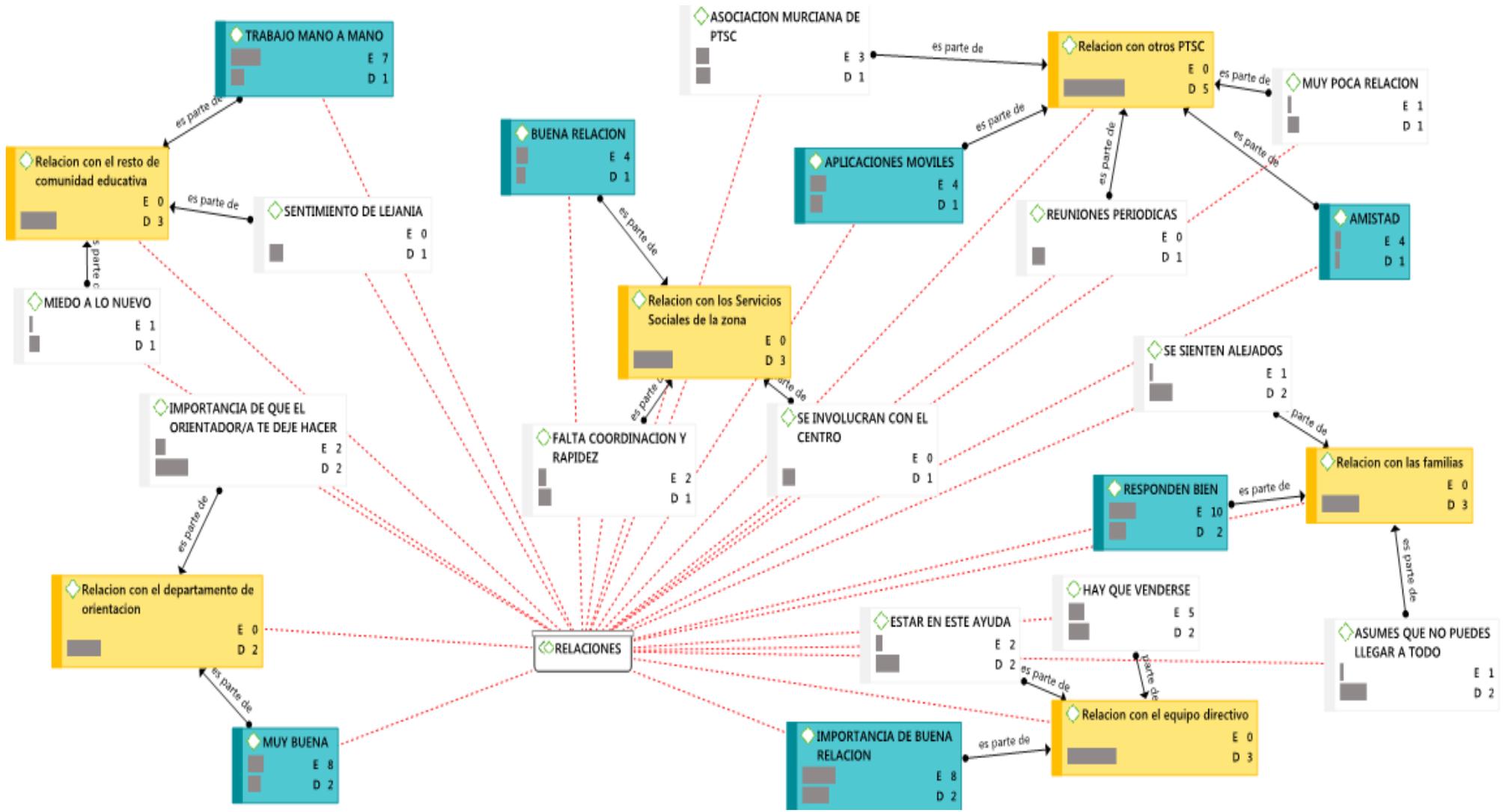


Figura 37. Red semántica sobre las relaciones que tiene el PTSC.

En resumidas cuentas, los aspectos más destacables de las relaciones sostenidas por los PTSC en su trabajo consisten en que se conozca quién es el PTSC y qué hace. Tanto en las relaciones con el equipo directivo, con el DO como con el resto de la comunidad educativa, se incide mucho en la importancia del conocimiento de la figura y sus funciones dentro de los centros educativos. En general las relaciones son buenas y fluidas, a pesar de que el hecho de tener un horario en el que el PTSC no está en el centro las mismas horas que el alumnado, repercute negativamente en que suceda un caso objeto de trabajo del PTSC, y este no esté en el centro hasta el día siguiente. De ahí la importancia que anteriormente se recalca de tener al PTSC a jornada completa en el centro para poder desarrollar su actuación en el momento que surge una situación fruto de su intervención.

Finalmente, ya que es comprensible que las prácticas de nuestra especialidad se construyan y realicen flexiblemente, dados los contextos, condiciones laborales, creencias, objetivos y herramientas disponibles y utilizadas por los sujetos, se ha explorado el grado en que pudieran identificarse diferentes tipologías metodológicas. Con tal propósito se ha llevado a cabo un análisis clúster aplicado a los datos disponible sobre las condiciones estructurales del puesto de trabajo, las tareas, los programas y el alumnado con el que el PTSC labora.

En primer lugar, en relación con las condiciones estructurales laborales del puesto de trabajo cabe decir que, en la muestra del cuestionario, se aprecian dos tipologías. La primera está compuesta por aquellas PTSC mujeres con edades comprendidas entre 35 y 44 años, con plaza definitiva, que llevan de 1 a 3 años en el mismo centro educativo de secundaria (ya definitiva), que tienen una experiencia de más de 7 años en la especialidad de servicios a la comunidad y están a jornada completa. La segunda, por aquellas mujeres, también con edades de entre 35 y 44 años, que son interinas, con menos de un año de trabajo en el centro educativo y que actualmente se encuentran en jornada parcial. Así lo revela la figura siguiente:

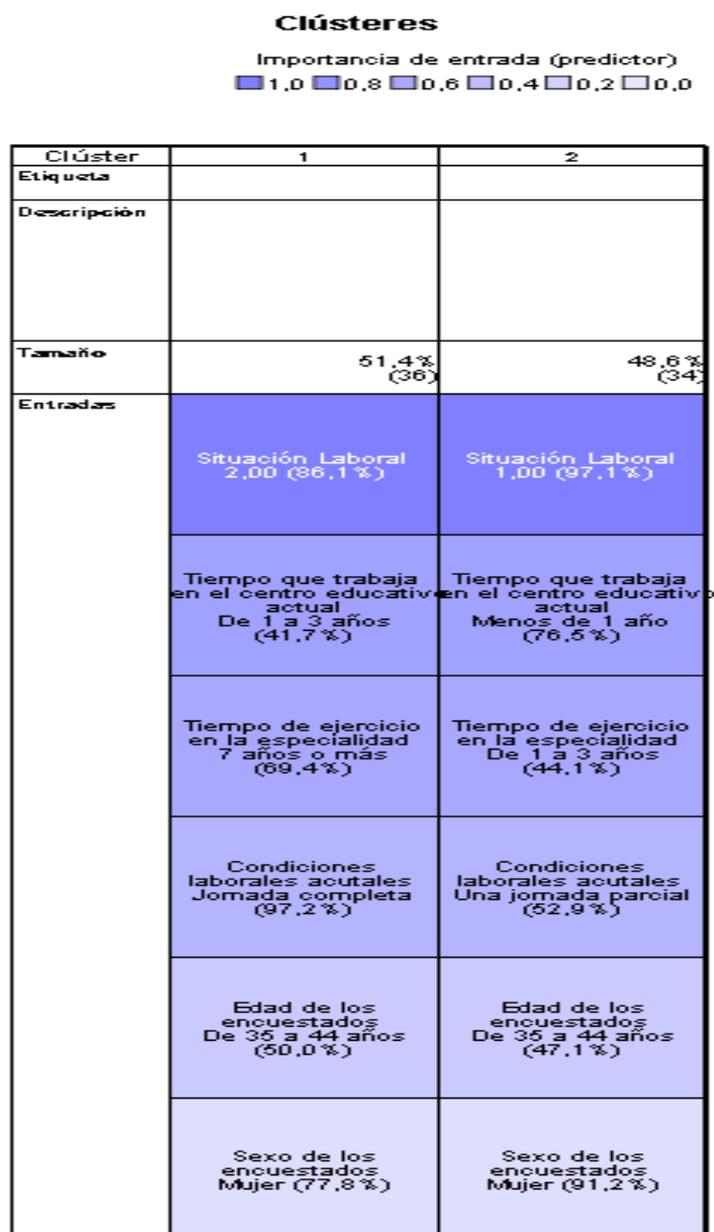


Figura 38. Clúster sexo, edad, tiempo PTSC y condiciones laborales.

Se puede ver como en este análisis clúster, los hombres PTSC son invisibles. La muestra está feminizada, y se podría estar en lo cierto si concluimos que es, de acuerdo a lo expuesto en el marco teórico, por la creencia de que las profesiones del ámbito educativo y social están vinculadas a la figura de la mujer por estar relacionados con el ámbito de la protección, cuidado y amparo a la infancia y adolescencia.

En segundo lugar, en relación con los programas de prevención que desarrollan las personas encuestadas, nos encontramos con que existen dos tipos de PTSC en la Región: por un lado, los que solo y exclusivamente desarrollan programas de prevención con familias y con alumnado absentista. Por otro lado, los que desarrollan programas de prevención con alumnado con trastornos de conducta, provenientes de minorías étnicas, con discapacidad y absentistas. También desarrollan programas con familias en coordinación con el AMPA y de forma puntual en materia de igualdad de género.

Clústeres

Importancia de entrada (predictor)
 ■ 1,0 ■ 0,8 ■ 0,6 ■ 0,4 ■ 0,2 ■ 0,0

Clúster	1	2
Etiqueta		
Descripción		
Tamaño	64,3 % (45)	35,7 % (25)
Entradas	<p>Llevo a cabo programas de prevención en materia de trastornos de conducta No (86,7 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención para con alumnado proveniente de minorías étnicas No (77,8 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención para con el alumnado con discapacidad No (93,3 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención para con las familias Si (62,2 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención en materia de igualdad de género No (75,6 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención en materia de absentismo, abandono y fracaso escolar Si (88,9 %)</p>	<p>Llevo a cabo programas de prevención en materia de trastornos de conducta Si (96,0 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención para con alumnado proveniente de minorías étnicas Si (100,0 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención para con el alumnado con discapacidad Si (52,0 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención para con las familias Si (100,0 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención en materia de igualdad de género Si (52,0 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de prevención en materia de absentismo, abandono y fracaso escolar Si (100,0 %)</p>

Figura 39. Clúster programas de prevención.

Se puede interpretar así que, de un lado, estaría como programa que los PTSC desarrollan es sobre todo el PRAE, el cual incluye las reuniones periódicas con la familia; de ahí que la primera tipología extraída a raíz del análisis de los programas de prevención que los PTSC encuestados realizan, sean aquellos que incluye absentismo y familias.

Por otro lado, estaría la tipología que desarrolla programas en materia de prevención con aquellas situaciones socioeducativas que le son propias al PTSC, tales como, familias, minorías étnicas, absentismo...

Por último, la clasificación en torno a las tareas que desarrollan las personas encuestadas en su día a día, nos encontramos con un perfil de PTSC definido por su dedicación (según las características del centro donde se encuentre) a temas de acogida, mejora de la convivencia, alumnado en desventaja, alumnado absentista, orientación, gestión de documentos del departamento, colaboración con tutores, familias (AMPA) y servicios sociales y atiende a alumnado con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. Por otro lado, el otro tipo de PTSC se dedica solo y exclusivamente a mejora de la convivencia, orientación del alumnado, prevención del absentismo y colaboración con servicios sociales, con tutores y familias.

Clústeres

Importancia de entrada (predictor)

■ 1,0 ■ 0,8 ■ 0,6 ■ 0,4 ■ 0,2 ■ 0,0

Clúster	2	1
Etiqueta		
Descripción		
Tamaño	60,0 % (42)	40,0 % (28)
Entradas	<p>Colaboro en procesos de acogida Si (97,6 %)</p> <p>Desarrollo actuaciones para la mejora de la convivencia Si (100,0 %)</p> <p>Oriento al alumnado en desventaja socioeducativa Si (97,6 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de seguimiento y control del absentismo Si (100,0 %)</p> <p>Desarrollo planes de orientación Si (54,8 %)</p> <p>Llevo a cabo la gestión y administración de documentos del Departamento de Orientación Si (78,6 %)</p> <p>Elaboro el plan de atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales No (59,5 %)</p> <p>Colaboro con los tutores Si (97,6 %)</p> <p>Elaboro programas de seguimiento y control del absentismo Si (69,0 %)</p> <p>Colaboro con Servicios Sociales de la zona Si (97,6 %)</p> <p>Llevo a cabo el plan de atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales Si (62,4 %)</p> <p>Llevo a cabo reuniones con las familias Si (100,0 %)</p>	<p>Colaboro en procesos de acogida No (67,1 %)</p> <p>Desarrollo actuaciones para la mejora de la convivencia Si (57,1 %)</p> <p>Oriento al alumnado en desventaja socioeducativa Si (53,6 %)</p> <p>Llevo a cabo programas de seguimiento y control del absentismo Si (64,3 %)</p> <p>Desarrollo planes de orientación No (89,3 %)</p> <p>Llevo a cabo la gestión y administración de documentos del Departamento de Orientación No (64,3 %)</p> <p>Elaboro el plan de atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales No (96,4 %)</p> <p>Colaboro con los tutores Si (71,4 %)</p> <p>Elaboro programas de seguimiento y control del absentismo No (67,9 %)</p> <p>Colaboro con Servicios Sociales de la zona Si (75,0 %)</p> <p>Llevo a cabo el plan de atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales No (82,1 %)</p> <p>Llevo a cabo reuniones con las familias Si (85,7 %)</p>

Figura 40. Clúster tareas del PTSC.

Se puede interpretar de esta última clasificación, que la primera de ellas correspondería al perfil de PTSC creado realmente según las tareas, cometidos y funciones que le son asignados legalmente, pues aborda temas de acogida, convivencia, absentismo, orientación, colaboración con tutores, familias, servicios sociales y comunidad. Y por otro lado, la segunda tipología, sería el PTSC que trabaja con lo más común en los centros educativos: convivencia, orientación y absentismo. Todo ello en colaboración con el resto de comunidad educativa y servicios sociales.

Con el mismo propósito de identificar tipologías diferentes, pero ahora aplicando el Atlas Ti, quisimos conocer cuáles eran las metodologías que usaba la muestra cualitativa. De ese modo, se ha apreciado que existe un PTSC mediador. Sus tareas más representativas están relacionadas con mejora de la convivencia, atención al alumnado y a sus familias de incorporación tardía, inmigrantes, con dificultades de adaptación al centro, colaboración en los procesos de acogida... Aquí también están los PTSC que trabajan, sobre todo, con un perfil de alumnado en el que destacan los problemas familiares o el maltrato familiar y hace de mediador con las familias, los servicios sociales de la zona, el alumnado y el centro. Por último, según los programas realizados, estaría dentro de esta tipología modal aquel PTSC que se dedica en mayor medida al desarrollo o elaboración de programas destinados a la mejora de la convivencia en el centro educativo de secundaria en el que trabaja.

En segundo lugar, un PTSC reparador. Incluye a quienes se centran en afrontar básicamente temas referidos a absentismo. Sus tareas, pues, se centran en elaborar informes de absentismo, diseñar actuaciones para desarrollar con el alumnado absentista, reunirse con servicios sociales para controlar y hacer un seguimiento del alumnado, etc. También se incluyen aquellas actividades consistentes en la revisión periódica de la inasistencia a clase, reuniones con los tutores, llamadas a las familias, revisión y reunión con el equipo directivo para tomar medidas.

Sobre esas tipologías identificadas a partir de la aplicación del clúster a datos cuantitativos del cuestionario y cualitativos de las entrevistas, se

sometieron a consideración de los participantes en la sesión *focus group*.

Algunas contribuciones al respecto son:

“Yo creo que, independientemente del peso en el que se haga: convivencia, absentismo y coordinación siempre se va a hacer. Lo que a ti te justifica que trabajes con familias es que estés trabajando algo como absentismo o convivencia, pero con familias no se trabaja por sí solo como un área independiente”. (P3)

“Un tipo que yo vería sería el reduccionista ¿no? Y otro el tipo PTSC normalizado (el que hace lo que establece la normativa). Yo creo que tú puedes hacer más o menos según variables como la formación, los años que lleves en el centro, disponibilidad, predisposición del equipo directivo, recursos... (P2)

“Creo que sí que depende mucho de la persona y de otros muchos factores que están a su alrededor, no sé. No creo que se pueda generalizar”. (P1)

“Yo sí que creo que existen tipologías de PTSC si bien es cierto que ha diferencias de estilo y estoy totalmente convencida, porque vamos a centros donde han estado otros compañeros y sí que hay variabilidad, incluso respaldadas por equipos directivos en lo que se espera de nosotros, y yo creo que la tipología modal viene también un poco por ahí porque desde el punto de vista incluso del horario, vosotras hacéis guardias y yo, no”. (P3)

“Entiendo que hay gente que se dedica solo al papeleo o vete tú a saber a qué, y gente que nos gusta y nos dedicamos a hacer nuestra función y a sacar la figura adelante”. (P1)

“Mira, hay quien registra actuación y quien no”. (P3)

“Cuando no saben quién eres tú porque la PTSC de antes paseaba por los pasillo y era la que tomaba café con la orientadora, y tú dices qué ha hecho si no hay ni aula de convivencia, ni protocolos establecidos, no hay nada de nada... (P1)

“Yo veo el planteamiento como dos círculos concéntricos: en el núcleo está lo que tienes que hacer sí o sí, es decir, convivencia, absentismo, acogida, coordinaciones... y alrededor lo que te diferencia de los demás: las funciones que dependen más de la formación, estilo, entorno, centro...” (P2)

“Yo lo veo más como dos círculos convergentes: en el medio lo que es común que es el absentismo, la convivencia, la colaboración. Alrededor estarían las tareas pequeñas que cada uno hace para cumplir con esas funciones: el aula de convivencia, la dinamización en los recreos, los proyectos alternativos a las sanciones...” (P3)

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Lo más importante es lo del medio, lo común: convivencia, absentismo, acogida, relación institucional, acción tutorial...” (P3)

“Si miras la PGA tienes que hacer sí o sí: convivencia, atención a la diversidad, acogida, apoyo a la acción tutorial, alumnado en desventaja...y tal”. (P2)

“Y luego sin olvidar la variable personal...muy importante. Yo soy muy observadora, dejo hablar, escucho... soy más tipo observadora. Hay otras personas que desde el principio son más directivas”. (P2)

“En lo social el estilo cambia. Las formas de actuar, también. Hay interpretación y subjetividad”. (P3)

“Y en nuestro trabajo en el que la legislación no está tan dirigida ni rígida, hay más posibilidades de hacer y más variabilidad que en otro tipo”. (P2)

“Yo creo que lo que converge es la afinidad entre un PTSC y otro, es decir, la normativa sí o sí. Lo otro, el resto que no converge, tiene que ver con el estilo, la titulación el carácter, el centro educativo en el que esté, el tiempo que lleve en este, el alumnado que tenga, las necesidades del centro...” (P3)

Podemos ver, por un lado, que las tipologías modales tienen un punto en común entre todos los PTSC que estaría vinculado con el desarrollo de las tareas, las situaciones socioeducativas y los colectivos que, durante todo el marco teórico y empírico hemos mostrado, y, por otro lado, un punto que varía según aspectos como la personalidad, la formación universitaria y continuada, el estilo del PTSC, el entorno del centro educativo en el que desarrolle su práctica laboral, el bagaje y experiencia, así como las metodologías y estrategias que usa. De forma que, existe un punto que comparten todos los PTSC y otro que varía y que hace que las actuaciones y los resultados que se obtienen, sean diferentes entre sí. Ello tiene relación con aportaciones de Álvarez (2017), que se ha referido a que las metodologías, patrones o protocolos utilizados en el desempeño laboral (aunque ella se refería en concreto a Educadores Sociales) no son más que describir tareas llevadas a cabo sobre determinados temas y con ciertos sujetos, de forma que, hay tantas metodologías como profesionales o, siendo más precisos, grupos de ellos. Cada uno desarrolla la práctica laboral a su modo: en donde entra en juego el bagaje, la formación universitaria y continuada, las herramientas y habilidades que tenga, la motivación, el contexto laboral...

Objetivo específico 6. *Identificar las perspectivas de los sujetos sobre el grado en que existen relaciones coherentes entre la formación inicial y continuada y la propia práctica laboral, y valorar el grado en que la especialidad satisface determinados criterios de profesionalidad y profesionalización.*

Dando comienzo al análisis del último objetivo específico de la investigación, cabe hacer un recorrido por las titulaciones universitarias iniciales de las personas que componen nuestra muestra. En primer lugar, las personas encuestadas, responden a las siguientes titulaciones: el 44,29% de las personas encuestadas vienen de cursar la titulación de Psicología, el 17,14% Trabajo Social y el 15,71% otras titulaciones. En menor medida, el 11,43% de los encuestados han realizado la titulación de Educación Social, el 10% Psicología y el 1,43% Educación Primaria.

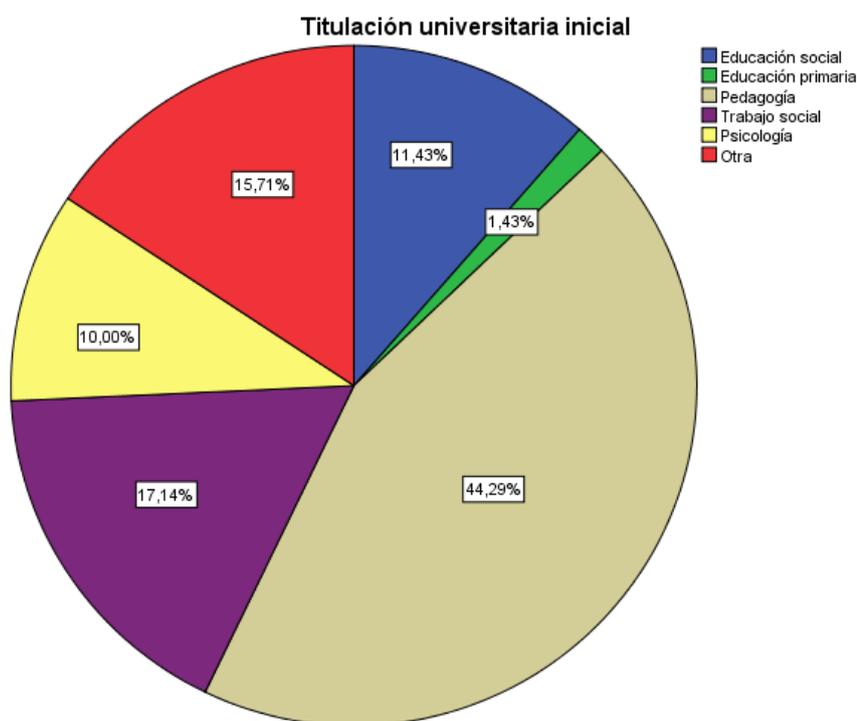


Figura 41. *Titulaciones universitarias iniciales de los encuestados.*

En nuestra muestra cualitativa, la titulación universitaria predominante es Pedagogía (e=6), representando el 42,8% del total de citas; seguida de Trabajo social (e=2), y de la rama de Educación (e=2), representando el 14,2% del total de citas, respectivamente.

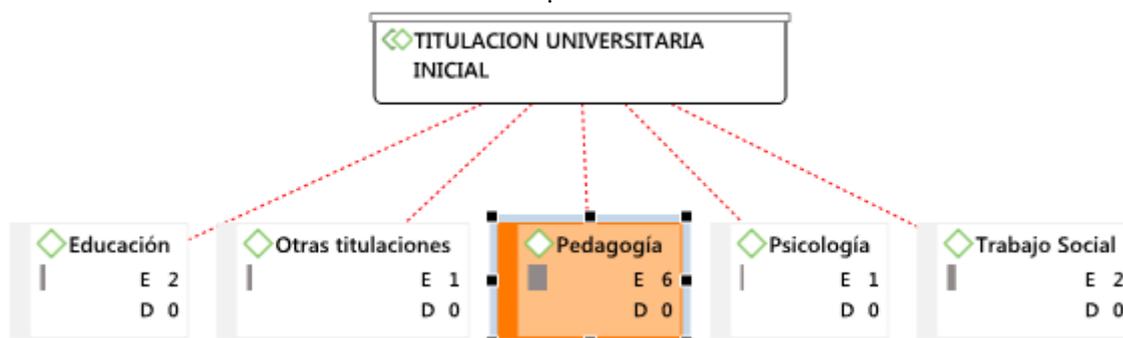


Figura 42. Titulaciones universitarias iniciales de los entrevistados.

De estas titulaciones, las más afines (según el COIE establece en la página web de la Universidad de Murcia) al puesto de trabajo del PTSC serían: Grado en Educación Social, Grado en Trabajo Social, Grado en Pedagogía, Grado en Psicología. Por lo tanto, las titulaciones de las personas que componen nuestra investigación estarían relacionadas con las específicamente ligadas a los ámbitos, tareas y responsabilidades del PTSC. Entre la opción de “otra titulación” se contemplarían las que pueden ser afines (maestros, sociología, filosofía, antropología, etc.) que podrían tener que ver con diversos temas y ámbitos, pero que las titulaciones universitarias correspondientes están pensadas para otros puestos laborales y, finalmente, otras que además de no ser específicas, corresponden a áreas de conocimiento relacionadas con ciencias sociales y humanidades (recursos humanos, filología, otras ciencias sociales, etc.) y todavía están más alejadas que el anterior grupo de las funciones del PTSC.

Quisimos conocer la percepción que tenía nuestra muestra acerca de la relación o no, que tienen su titulación universitaria inicial, la cual le da acceso al puesto de trabajo de PTSC, y la práctica laboral diaria que ejercen en los DO. Para responder a esos interrogantes, procede considerar los datos recabados a través del cuestionario (información cuantitativa) y las entrevistas y un ítem abierto del cuestionario sobre el tema (información cualitativa). Vemos en primer lugar los aquellos y posteriormente estos últimos.

Las respuestas de los sujetos a un ítem del cuestionario, donde se les preguntaba sobre la relación entre la teoría (podríamos entender que ello correspondería al temario de la oposición y a la formación universitaria previa)

y la práctica profesional, han sido los que se muestran en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 38.
Relación entre la teoría y la práctica desempeñada.

La práctica laboral diaria y mis titulaciones tienen relación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	4,3	4,3	4,3
	En desacuerdo	6	8,6	8,6	12,9
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8	11,4	11,4	24,3
	De acuerdo	29	41,4	41,4	65,7
	Muy de acuerdo	24	34,3	34,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Según un 75,7% de los informantes que han respondido al cuestionario, entre la formación teórica exigida en el concurso oposición y la práctica laboral existiría una clara relación, siendo solo un 11,9% de los mismos quienes están muy en desacuerdo y en desacuerdo con tal afirmación. Tal dato, sin embargo, requiere alguna interpretación. Pues, a nuestro entender, en realidad lo que está significando es que, según los sujetos de la muestra, el temario establecido merecería ser así valorado. En todo caso, no obstante, ello no nos ofrece una información relevante sobre la cuestión, una y otra vez planteada en este trabajo, acerca de si es o no indiferente que los respectivos contenidos hayan sido tratados y debidamente adquiridos en la formación universitaria previa o, por el contrario, que baste con prepararse la oposición, sean cuales fueren las titulaciones de procedencia. El asunto de fondo, por lo tanto, es que en la medida en que cualquier titulación universitaria sea considerada idónea para el acceso al puesto de trabajo supone una manifiesta desprofesionalización del PTSC, cosa que, como antes se comentó, no sucede en ninguna de las profesiones clásicas y ni siquiera en la cuasi-profesiones del ámbito educativo y social como docentes u orientadores.

La información obtenida de las entrevistas nos ofrece otras claves para precisar el estado de la cuestión. De la muestra de sujetos entrevistados, con once citas (46%), afirman que su formación y lo que desarrollan cada día tienen mucha relación. Por su parte, con ocho citas (33,3%), los entrevistados dicen que no existe relación entre su formación y lo que hacen día a día, y por último, con cinco citas (21%), los entrevistados aluden a que puede haber o no relación entre la teoría y la práctica, pero que para desarrollar su trabajo bien falta mucha formación en la universidad, en la formación continuada y en los cursos vinculados con esta especialidad (los del itinerario del CPR). Las citas textuales que siguen son una muestra de sus apreciaciones personales al respecto.

“La relación entre mi trabajo y trabajo social...a mí me ha dado mucha...lo veo muy relacionado porque en parte como tienes que hacer muchísimas entrevistas con las familias, el trabajo social te da formación en ese ámbito... cuando vienen compañeros que no tienen formación en trabajo social...se nota mucho”. (E1)

“Pues mi máster sí, de hecho lo hice ya trabajando, porque vi que en los centros se necesita abordar mucho el tema de la convivencia”. (E3)

“¿Relaciones? Pues muchas. Todas. Desde cómo abordar la orientación en el centro hasta dinámicas de grupo. Este perfil iba destinado a educadores sociales y trabajadores sociales, pero excediendo este rango ya puedes acceder con cualquier titulación...” (E5)

“Si creo que sí. Puesto que yo en la carrera he estudiado psicología del desarrollo, sociología de la educación, he hecho una tesina sobre la formación de la identidad en alumnado extranjero...entonces sí que tiene relación. Pero sí, falta mucha formación. Todo va cambiando. Ahora noto que me gustaría formarme más en psicología aplicada, he hecho tres cursos de *coaching* educativo y ahora me gustaría formarme en terapia familiar sistémica”. (E7)

“Relación, pues prácticamente toda. Si se entiende que el PTSC es un orientador socio-familiar, desde la pedagogía y la psicopedagogía se trabaja todo el tema de orientación a nivel social, familiar y educativo...entonces yo creo que casa bien el perfil con el mío”. (E10)

“Si, la formación continuada que hago es en relación a mejorar mi práctica docente”. (E11)

“La pedagogía sí, los cursos no todos. Desde que entré en bolsa sí, pero antes eran todos relacionados con la educación de adultos”. (E2)

“En el perfil del PTSC dentro de los departamentos no, pero en la docencia, sí”. (E4)

“Más que en mi práctica diaria me sirvieron para mi experiencia previa como docente que me hace entender mejor mi función como PTSC”. (E6)

“No no tienen relación. Los cursos que he ido haciendo como ya te he dicho era porque me apetece aprender de otros temas que no sea con lo que trabajo todo el día”. (E8)

“Mi formación en concreto no, tengo mucha formación que no me sirve para mi práctica diaria la verdad...” (E9)

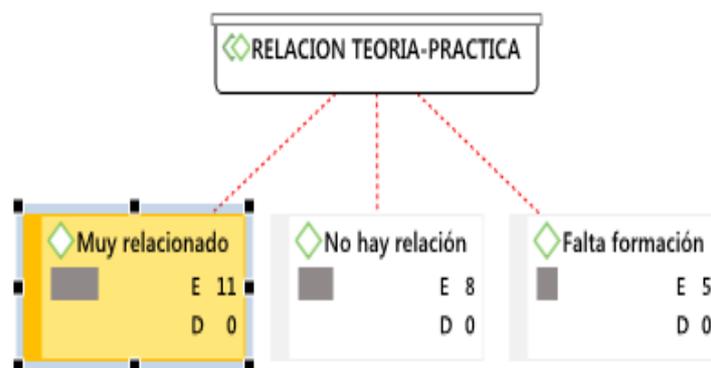


Figura 43. Red semántica de la relación existente entre la teoría y la práctica.

Vemos pues que, en general, los PTSC que conforman nuestra investigación sí que creen que su titulación y lo desempeñado día a día en el DO tiene relación, a pesar de que ninguna de las personas ha hecho alusión a que se ha abordado a la especialidad y/o la figura del PTSC en concreto, sino que lo que han adquirido en la formación universitaria han sido más bien herramientas, técnicas y destrezas para enfrentarse a estas situaciones socioeducativas que son propias de su trabajo.

Para terminar de contrastar y ampliar estos resultados, en el grupo de discusión se abordó el tema de si la titulación universitaria por la que acceden a la bolsa de empleo de PTSC, así como la formación continuada, tienen influencia directa o no en el desarrollo de las funciones que se estipulan como objeto de trabajo del PTSC. Obtuvimos pues que:

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Mucho. Muchísimo. Yo en mi centro somos dos PTSC y aunque ahora mi compañera esté estudiando psicología, ella estudió trabajo social y su manera de trabajar es diferente a la mía. Yo más la parte de psicología, familia, dar pautas, atender al alumnado... ella más la coordinación y seguimiento con SS.SS que se maneja fenomenal”. (P1)

“Otra compi, otro curso era periodista y estaba más perdida... se limitaba a hacer informes y eso le salía genial, claro, pero la veías hablar con un alumno y era...horrible”. (P1)

“Depende mucho de tu titulación claro que sí. Yo veo que hay algunas muy relacionadas y compatibles con lo que un PTSC hace por ejemplo la pedagogía”. (P2)

“El perfil nuestro de PTSC implica mucho: saber acceder a los SS.SS, conocer cómo funcionan, saber redactar un informe con rigor, conocer el sistema educativo, saber tratar a un alumno, conocer proyectos, programas...” (P3)

“Cada persona le da su matiz ya no solo por tu titulación, también por tu predisposición, conocimiento a fondo de un ámbito concreto... “(P3)

“Además también depende del centro, el PTSC cambia su labor: por eso me parece bien que cada uno le demos un estilo diferente, eso nos enriquece”. (P3)

“Yo lo que sé es que hay compañeros/as que son PTSC y por ejemplo no trabajan convivencia, solo el PRAE y hacer informes... eso tiene que ver con su titulación y no tener ni idea de nuestra labor y no tener las herramientas para desarrollarlo”. (P1)

“El desarrollo de las tareas está obviamente condicionado por tu titulación base”. (P1)

“No debería influir”. (P3)

“Aquí somos tres y actuamos distinto, llevamos una hora hablando de ello”. (P1)

“Habría que cambiar el lenguaje; se puede decir yo como PTSC tengo que hacer esto y esto, pero yo, como licenciado en pedagogía o en lo que sea, doy más valor o incido más en esto otro”. (P3)

“Yo creo que más que tu decisión y formación o titulación base, depende de las necesidades que también tenga el centro”. (P2)

Al hilo de este tema, se preguntó qué titulaciones podrían ser las más afines según las personas participantes del grupo de discusión, y se obtuvo que:

“Quiero decir que... ahí entran titulaciones como educación social, pedagogía y trabajo social”. (P3)

“Yo creo que sí que existen algunas titulaciones que pueden ser compatibles con lo que nosotras hacemos como puede ser la pedagogía”. (P2)

Como se puede ver, estas titulaciones son las que, según lo expuesto más arriba, el COIE de la Universidad de Murcia establece que son las que, entre otras, están más vinculadas con el puesto de trabajo del PTSC.

Conociendo pues las titulaciones universitarias de nuestra muestra así como las establecidas como más fines al puesto de trabajo del PTSC, indagamos en si habían tratado o no al PTSC en el transcurso de los años de formación universitaria. Nos encontramos que el 75,71% de los encuestados no ha tratado al PTSC en la universidad.

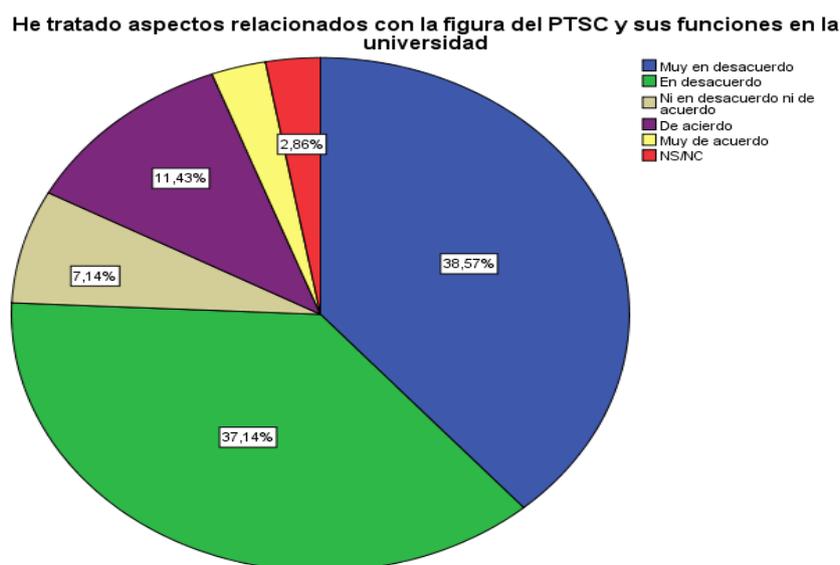


Figura 44. Conocimiento de la especialidad en la universidad.

En cuanto a la muestra cualitativa, obtenemos que con once citas (58%), los entrevistados afirman no haber tratado al PTSC en la universidad frente a tres citas que sí (16%). Con cuatro citas (21%), los PTSC manifiestan la necesidad de implantar una asignatura en la que se hable y aborde el PTSC de la manera más integral y holística posible para dar la oportunidad a todos los estudiantes de conocer una de las salidas profesionales de algunas de las titulaciones.

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“Pues es que yo cuando empecé en esto el PTSC eran los trabajadores sociales en centros educativos y yo estuve así uno o dos años y ya luego vino el cambio”. (E1)

“No, no, que va. Si la figura es nueva y yo hace más de veinte años que acabé la universidad...no, nada sobre este”. (E2)

“Para nada. Realmente me enteré de la existencia del PTSC por un amigo que estaba opositando para ello... en la carrera ni siquiera se nombró a este perfil”. (E3)

“Por desgracia no. Está mal planteada la carrera”. (E4)

“No que va. Es que yo termine en el año 2002 la carrera y empieza a implementarse pero a través de los trabajadores sociales en equipos... me enteré más tarde de la existencia de este”. (E5)

“En la diplomatura de Educación Social puede haber aspectos generales sobre los servicios sociales, animación sociocultural, aspectos psicológicos y tal pero más centrados en infantil que en los adolescentes que es realmente en la etapa que el PTSC actúa... y esto es sobre todo porque esta está enfocada al desempeño docente en ciclos formativos”. (E6)

“Si, por encima pero sí”. (E7)

“No, para nada. Siempre he soñado con que existiera una titulación que se llame servicios a la comunidad, o bueno, una asignatura para no ser tan ambiciosa. Aunque sea optativa que la gente pueda conocerlo. Me encantaría impartirla en trabajo social, educación social, pedagogía o psicología que son las cuatro titulaciones que están más vinculadas con esto”. (E8)

“Si. No directamente pero sí que he tratado muchas cosas: técnicas a utilizar con diferentes problemáticas de alumnado, técnicas y habilidades en entrevistas con familias, cómo entrevistarte con estas, habilidades comunicativas, liderazgo y tal. Ya te digo que si puedo usar en mi día a día pero no nos dijeron estas son las herramientas o las técnicas que utiliza X profesional ¿sabes? Yo creo que deberían impartirse en educación social, trabajo social y psicología que son las más vinculadas con esta especialidad”. (E9)

“No, que va, se habló en una asignatura del orientador sociofamiliar, muy levemente pero vamos con este nombre no, que va...” (E10)

“Sí en las asignaturas relacionadas con la educación social: la didáctica y la psicología”. (E11)

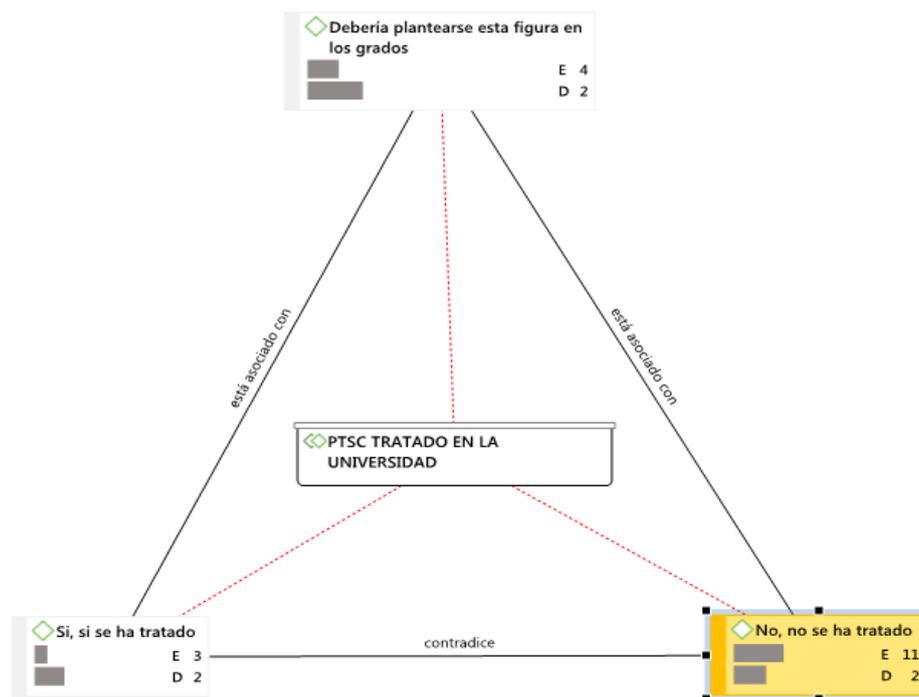


Figura 45. Red semántica sobre el trato del PTSC en la universidad.

Conociendo las titulaciones universitarias iniciales de todos los participantes de la investigación, nos adentramos en la formación, si cabe, más importante de los profesionales, pues es la que dota de herramientas en determinadas áreas y refuerza los conocimientos adquiridos previamente. Para nuestra muestra cuantitativa, obtuvimos así, que: el 21,43% dice hacer varios cursos entre los que entran mediación, habilidades emocionales, idiomas, inteligencia emocional y gestión de las emociones. El 17,14% afirma haber hecho cursos relacionados con la mediación y la resolución de conflictos. El 10% alude haber hecho el CAP o Máster de Formación del profesorado. El 5,71% dice haber cursado otra titulación (Educación Social) una vez dentro de la especialidad y el 4,29% ha cursado la titulación de Sociología. El 2,86% ha hecho respectivamente: el Ciclo de Formación Profesional Superior de integración social, el Máster en abandono escolar, el Máster en psicopedagogía, inteligencia emocional, Doctorados, monitor sociocultural, terapia familiar, Máster en orientación educativa y familiar, y ningún curso al margen de la titulación universitaria que le dio acceso a la especialidad. El 1,43% de los encuestados respectivamente alude haber hecho cursos de mediación laboral, Máster en desarrollo social, cursos de lengua de signos, atención a personas en situación de dependencia, música para la paz, técnico

en animación en actividades físicas y deportes, titulación universitaria de Educación Primaria, de Filosofía y de Recursos Humanos e idiomas.

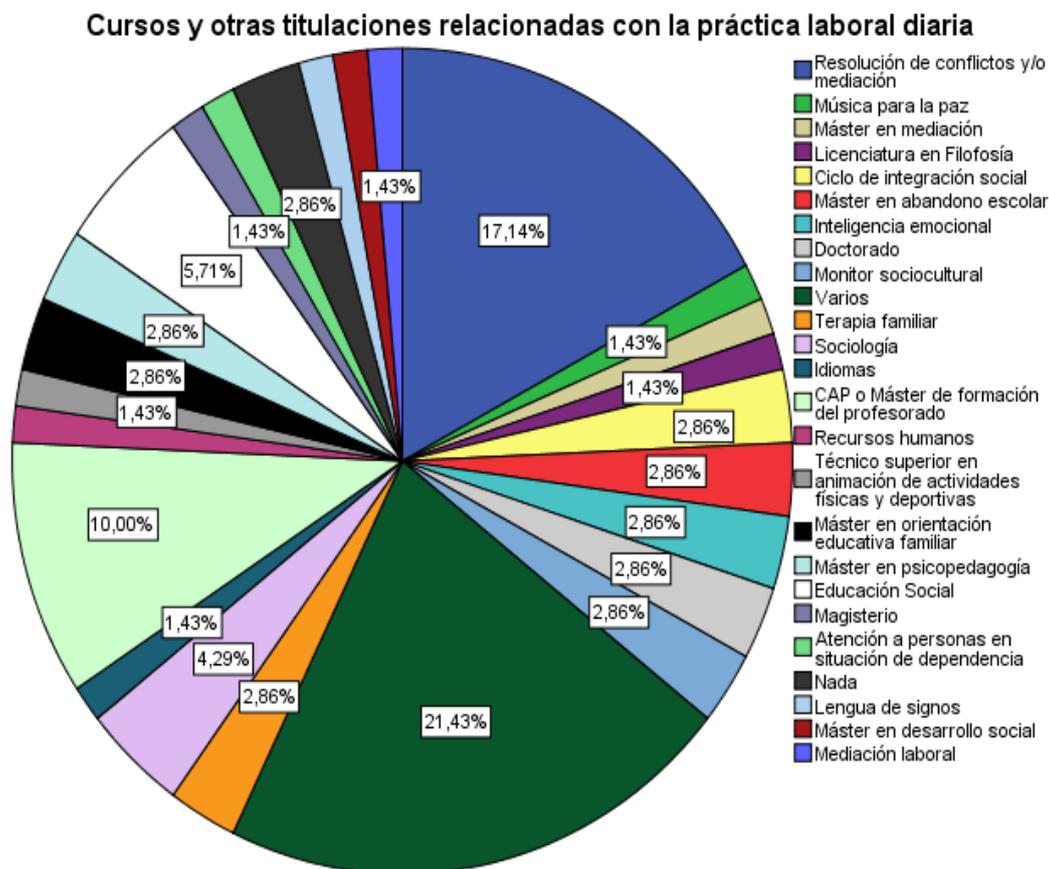


Figura 46. Formación continuada de los encuestados.

Con respecto a la formación continuada o permanente que nuestra muestra cualitativa, ha afirmado tener, se podría resumir por orden decreciente de la siguiente manera: con doce citas (27,2%), aluden haber hecho cursos relacionados con la resolución de conflictos y/o la mediación. Con ocho citas (18%), Máster o estudios de Postgrado vinculados con el CAP, Máster de Formación del Profesorado y otros, y, con cinco citas (11%) dicen haber hecho cursos de inteligencia emocional o educación emocional.

Seguidos de estos, con menos citas, estarían los cursos de gestión del aula (e=3), representando el 7% del total de citas. Otras titulaciones de grado al margen de la inicial que le da acceso a la especialidad y cursos de relación familia y escuela (e=2), representando el 4,5% del total de citas, y, los cursos de habilidades sociales, interculturalidad, educación en valores, salud y

discapacidad, ciclos de formación profesional, idiomas, doctorados y cursos de absentismo (e=1), representando el 2,3% del total de citas respectivamente.

“Pues relacionados con la resolución de conflictos en el aula, música para la paz, la música y el arte como mejora de la convivencia...” (E6)

“Puf... muchas cosas. Cursos de inteligencia emocional, resolución de conflictos, gestión de aula, psicología, la carrera de psicología, el máster en psicoterapia gestar y cursos sobre todo centrados en la gestión del conflicto”. (E1)

“Pues hace mucho tiempo... no sé. Jornadas de convivencia y tal he hecho muchas. Saqué las oposiciones en el 2009 y desde entonces he estado haciendo jornadas y reuniones relacionadas con convivencia, familias y tal”. (E2)

“Siempre estoy en formación, me considero un *friki* de los estudios. Me gusta formarme en mediación, en habilidades sociales, en educación emocional... voy a cursos y jornadas a oír que tienen que decir los demás expertos del tema y aprender y contrastar con mi realidad”. (E3)

“Ciclo formativo de grado superior en educación infantil, el inglés nivel C1 en la escuela de idiomas, cursos del CPR relacionados con la sordoceguera, la salud, las nuevas tecnologías...” (E4)

“A partir de entrar en bolsa empecé a hacer cursos relacionados como: organización escolar, educación en valores, educación emocional, de absentismo, *coaching* educativo... Yo imparto cursos de forma autónoma en este último”. (E5)

“Pues relacionados con la especialidad...hice un curso de especialización universitaria en mediación, cursos del CPR relacionados con la interculturalidad, el *coaching* educativo, la mediación escolar...” (E7)

“He hecho muchos pero no relacionados con esto. En otros ámbitos. Quería hacer el máster de mediación pero me ocupaba mucho tiempo y para hacer algo me gusta hacerlo bien y no podía dedicarle el tiempo que merecé”. (E8)

“El máster de formación del profesorado que no me sirvió para nada más que tener un papelito y poder presentarme a las oposiciones. Todo iba enfocado a la orientación y no a nuestro papel”. (E9)

“Hice psicopedagogía después de pedagogía. También el doctorado en psicología educativa que me aportó muchísimo. Hice cursos que ahora se llama máster en gerontología, que me ha servido para vincular a los chavales con los abuelos, a los centros educativos con los centros de día y residencias y otros servicios... he hecho mucha formación en inteligencia emocional que es clave”. (E10)

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“He hecho varios cursos de formación en relación a la especialidad así como dos máster: logopedia y atención temprana”. (E11)

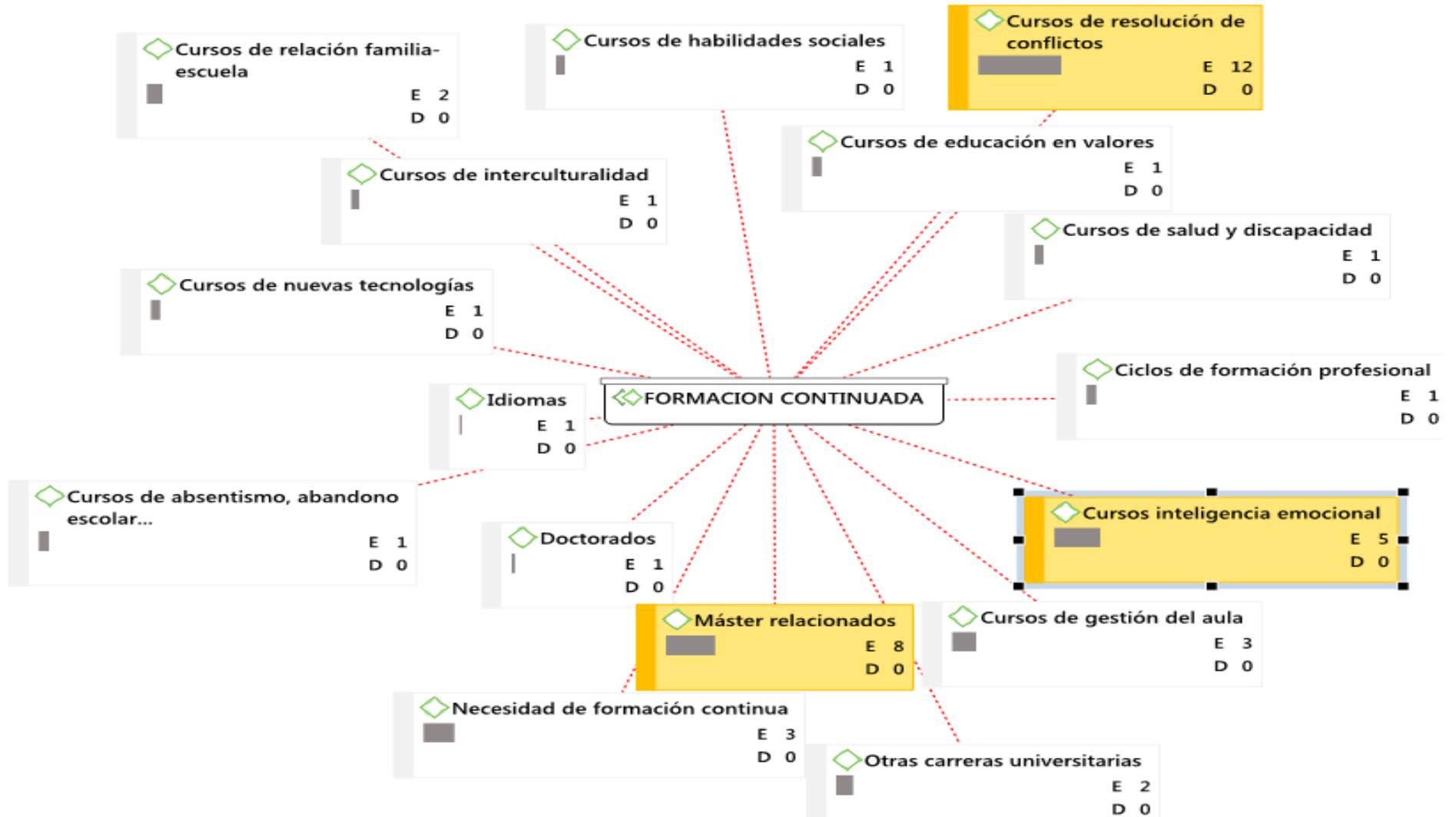


Figura 47. Red semántica de la formación continuada de los entrevistados.

Ahondando con el *focus group*, para la extracción de más información que complementara la ya obtenida en relación con la formación continuada, se abordó el tema de cuál creían que era la formación continuada adecuada para el buen desarrollo de las funciones del PTSC y obtuvimos que:

“Jugamos mucho con experiencias vividas anteriormente y con trabajo o cosas que antes has estado haciendo”. (P1)

“Hacemos trabajo de urgencia y eso, en ocasiones, exige tener que formarse rápido en materias nuevas”. (P1)

“Yo este año me estoy formando en convivencia, mediación, integración... todo lo que tenga que ver con convivencia escolar. En psicología, dinámicas grupales...” (P1)

“Ahora el CPR oferta programas y hay uno de los itinerarios que es de atención a la diversidad”. (P3)

“Sí, de los itinerarios que hay los más afines a nosotras son el de organización y gestión de centros educativos y el de convivencia y atención a la diversidad”. (P2)

“Sobre todo iría en torno a convivencia, asertividad, *coaching* educativo, lenguaje neurolingüístico...” (P1)

En definitiva, la formación continuada de nuestros participantes está orientada a tres áreas: la resolución de conflictos, la inteligencia emocional y el CAP o Máster de Formación del Profesorado. Obtenemos así pues que, este último es requisito indispensable para poder realizar el concurso oposición, y se puede entender que la formación en resolución de conflictos e inteligencia emocional la desarrollan en cursos no formales, para adquirir competencias en el campo debido a que, en las titulaciones iniciales, antes señaladas, no se abordan y son importantes a la hora de trabajar en los centros educativos, vinculadas sobre todo, a las tareas que son acometidas al PTSC. También es importante destacar que, en cuanto a la formación continuada, no han aparecido referencias a una formación continuada que sea algo más que la asistencia a cursos (formales o no formales). No se ha hecho mención a todas aquellas actividades que podrían ser las que se refieren a que aprenden reflexionando sobre el propio trabajo y práctica, trabajando junto con otros profesionales, diseñando y desarrollando proyectos, aprendiendo cosas desde

la red (Internet, formando parte de redes...), trabajando con otros agentes sociales (servicios sociales, familias, etc.).

Al hilo de lo anterior, tras ya conocer la formación inicial y la continuada de nuestra muestra, seguimos haciendo hincapié con la muestra cualitativa en torno a cuáles creían que eran las debilidades existentes en la formación inicial, es decir, en la universidad una vez que están experimentando la práctica diaria. Los entrevistados aludían a que falta práctica, que cuando acceden a la especialidad se encuentran con que no saben qué hacer con cada una de las posibles situaciones que les derivan (e=17), representando el 32,7% del total de citas. Los entrevistados, creen que falta formación teórica en tanto en cuanto a la universidad se refiere; al abordaje de la figura del PTSC en alguna asignatura de los grados más afines a esta especialidad (e=11), representando el 21% del total de citas. Relacionado con esto último, los entrevistados aluden que una de las debilidades es que no se conoce la figura y por ende, en determinados centros, los miembros de la comunidad no saben quién y qué hace el PTSC (e=8), representando el 15% del total de citas. Iría relacionado también con la falta de regulación legislativa en cuanto a funciones y a perfiles determinados para el acceso a la especialidad se refiere (e=7), representando el 13% del total de citas. Los entrevistados hacen alusión a que no existe una delimitación real de esta figura (e=5), representando el 9,6% del total de citas y con cuatro citas (7,7%), los entrevistados aluden a que faltan protocolos para regularizarla y estandarizarla de forma que se tuviera que abordar cada temática de una determinada forma.

“Pues eso, la práctica. Lo que pasa que la figura es reciente relativamente. Yo me encontré con que no sabía nada, qué hacer o con quién coordinarme”. (E2)

“Pues la práctica. Hay pocos ejemplos de protocolos o programas que podamos usar en nuestro día a día. Yo no sabía qué hacer con alumnos con trastornos en la conducta; me faltaban herramientas y habilidades para ello”. (E7)

“Pues la práctica. Casos reales. Muchos casos reales; que te digan tenemos a este alumno con estas características, hay que hacer esto y de esta forma. Porque se hace así y no de otra forma. Todo eso es un déficit enorme. Te encuentras con la práctica alejada de la realidad. No sé, y más prácticas. Prácticas fuera en las carreras. Que se vea que es lo que realmente se hace”. (E8)

Capítulo III. Presentación, análisis y discusión de los resultados.

“He echado de menos la práctica. Creo que hay mucha teoría, que sí, que está bien pero he estado muchos años estudiándome el DSM4, que ahora ya es el DSM5, pero luego a la hora de la práctica: venga, este es el alumno y tiene esta problemática y aquí estás tú y aquí te lo guisan tú también. Entonces sí que es verdad que la práctica...se echa de menos. O bueno, *rolplays*, no sé. Hacer dinámicas que te ayuden después en el día a día”. (E10)

“Algunos contenidos más relacionados con la elaboración de diferentes programas y gestión de documentación, así como el abordaje de las emociones y los aspectos más vinculados con la persona en sí”. (E11)

“Supongo que echas en falta que te orienten a lo que tienes que hacer. Establecer bien las tareas, definir bien el perfil de la especialidad y tal, es lo que hace falta”. (E2)

“El conocimiento real del perfil del PTSC así como las falta de conocimiento en relación a las funciones de este”. (E4)

“Al tener horario reducido...no terminas de formar parte y se enmascaran situaciones con mi ausencia en el centro”. (E6)

“El que no haya nada establecido, que no esté regulado. Te da margen a hacer más, menos, todo, nada... adaptarte a todo. Pero dependes de tantas personas y tienes tantas funciones... que no sabes. No aparecemos en ningún sitio. El orientador firma todo. Yo hago pero firma la otra persona. Entonces a veces te hace dar un paso hacia atrás porque...claro, si tu no pintas nada en los programas y/o protocolos... por qué vas a firmar y a hacer nada...” (E9)

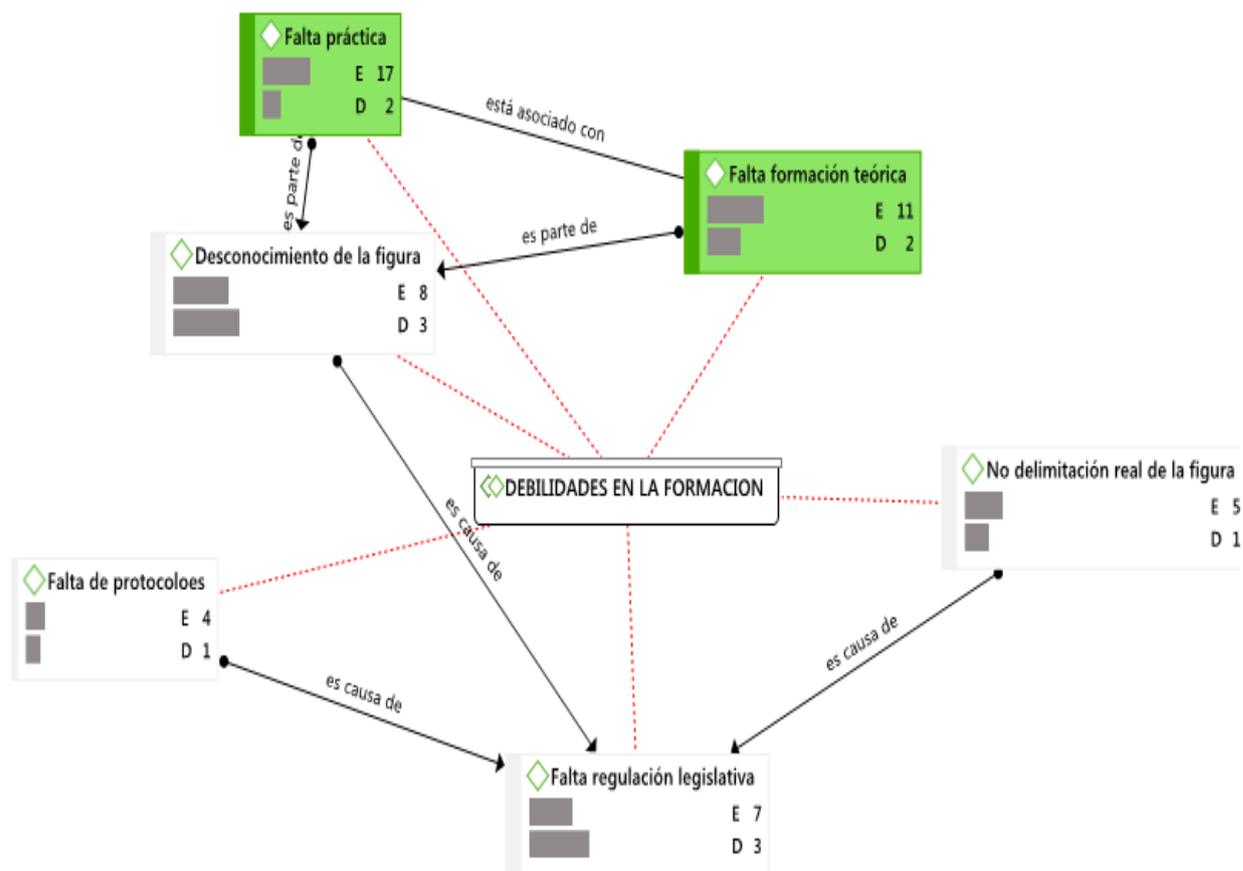


Figura 48. Red semántica de las debilidades existentes en la formación.

Vemos, entonces, que el problema no es que no tengan formación inicial relacionada con el puesto de trabajo, sino que el conocimiento ofrecido y las capacidades aprendidas no han logrado desarrollar el tipo de conocimiento necesario para ejercer como PTSC, que es incluso más importante si cabe. Esto podría estar vinculado a lo expuesto en el marco teórico por Sáez, Campillo, Molero y Del Cerro (2016) en el sentido en el que si tiene relación o no el conocimiento que se ofrece en las aulas con lo que se encuentran en la realidad; en qué grado existe una mayor o menor correspondencia entre el conocimiento de la formación y el conocimiento utilizado en la acción, en la práctica del ejercicio de la profesión, y más allá, en qué grado el conocimiento ligado a la formación universitaria llega o no a facilitar la adquisición y el dominio de competencias profesionales con los futuros profesionales. Quizá la cuestión no esté en que exista una titulación específica para ser PTSC, pero sí que las más afines, estipuladas como tal, estén orientadas al puesto de trabajo y doten de los conocimientos, las herramientas y las habilidades necesarias para el buen desarrollo de la práctica laboral.

Entonces, llegado este punto, si existen tan pocos recursos, hay condiciones estructurales del puesto de trabajo que dificultan su pleno desarrollo, si no han abordado la especialidad ni al PTSC en la universidad, existen diferentes titulaciones en la especialidad, hay debilidades en la formación y la formación continuada es tan variada, preguntamos a la muestra cualitativa por qué deciden ser PTSC y nos encontramos con los siguientes argumentos:

“Porque me gustaban las funciones dentro de los centros educativos...me gustaba, bueno me gusta, trabajar con adolescentes y sobre todo por eso...mm...y por el momento en el que me lo planteé además de eso había proyección de que podía ser un campo como incipiente, estaba como empezando pero ahora ha estado más estancado durante unos años. Pero ahí estaba como por hacer, había muchas posibilidades de trabajo y como a mí el tema de los adolescentes me gustaba mucho... pues por eso”. (E1)

“A ver te cuento. Yo hice pedagogía y entre en ed.de adultos, trabajé 20 años allí. ¿Qué pasa? Pues estábamos como personal laboral y en adultos que si éramos de asociaciones y tal. Fuimos mejorando un poquillo y al final nos cogía la conserjería tras pasar primero por el Ayuntamiento. El caso es que al final terminamos siendo personal laboral y entonces pensaban qué podían hacer con nosotros para hacernos funcionarios y pues a los maestros les convocaron una oposición de maestros, lógicamente. Y a nosotros de PTSC, a los licenciados, solo porque teníamos diferentes licenciaturas y solo teníamos cabida allí. Así que nos hicieron una oposición a nosotros, y las saqué, por allí por el 2009 o 2010, no recuerdo bien. Y a partir de ahí nos dieron 3 años; podíamos saltar cuando quisiéramos, yo aguanté 3 años al máximo porque era lo que me gustaba realmente. De todas formas concursaba y como no me daban plaza, seguía trabajando allí en adultos. Y cuando no tuve más remedio, salté aquí. Entre en expectativa de instituto en Murcia y luego ya me quedé aquí en mi plaza. Cuando me preparé la oposición (casi por la fuerza) yo no sé, no sabía bien ni que era, ni que hacía. Pero es que aprobé la oposición y estaba igual, empecé a trabajar y no sabía dónde estaba, qué tenía que hacer... Nada es un poco caos todo”. (E2)

“Lo decido cuando un amigo me cuenta que está opositando para ello y lo que hace ese profesional dentro de los Departamentos de Orientación de los centros educativos. Me gusta la idea y aunque tengo un trabajo fijo en el ámbito de la discapacidad, me decido a estudiarme las oposiciones y finalmente aprobé. La motivación fue el sentirme útil y saber que podía compaginar lo que me gustaba (educativo) con mi vida personal”. (E3)

“Porque me gusta la combinación docencia y trabajo social en el mismo perfil”. (E4)

“Pues porque... después de trabajar en el ámbito no formal con otros colectivos, enfocado más a la pedagogía social, dinamización de grupos, pues de repente me empezó a interesar lo educativo y la figura de orientador (aunque podría presentarme) no me interesa tanto como lo social, lo conductual. Entonces, me interesa más la parte emocional, dinamizar, relaciones....por eso decidí empezar. Vi el perfil y puedo aportar la parte de orientación que tengo pero también seguir en la línea de las familias y colectivos sociales .A partir de ahí hacer cursos relacionados como: organización escolar, educación en valores, educación emocional, a través del CPR de absentismo, de *coaching* educativo... imparto cursos de ello de forma autónoma. Todo eso: emociones, relajación, TEI (tutorización entre iguales) para prevenir acoso escolar...” (E5)

“Porque al ser muchos años tutora, como profesora de música conozco la realidad de los IES, tuve siempre una relación con los alumnos y las familias que me hizo interesarme por la figura del PTSC”. (E6)

“Porque creo que es la figura que más relacionada esta con lo que yo he estudiado. Me gusta mucho porque intenta llevar a cabo la mejora educativa, abarcando tanto la intervención individualizada, con las familias y en el centro. Yo creo que las funciones más importantes el PTSC el primer año en el centro educativo no las puede hacer si está a media jornada o interina, pero si tiene condiciones y tiempo, la parte organizativa es muy buena. Es promover el cambio desde dentro”. (E7)

“Porque me gustaba mucho dar clase en los ciclos formativos. He estado tres años y es lo que más me gusta pero ahora por el horario y mis cargas familiares...no puedo llevarlo. Y porque me gusta mucho, aunque si se conociera más me gustaría aun mas. Al final no es un perfil, es una persona... no saben quién eres. El nombre es horroroso, no describe nada. Deberíamos llamarnos educadores sociales. Sin más. Hay que cambiar el nombre, el temario, las funciones...Todo.

Se necesita regulación y acción por parte de todos. Hay que saber quiénes somos. Esto es vocacional, nace del estómago. Que siempre hayas luchado por lo social. Al final eso es el trabajo, yo siempre me pongo en defensa del alumno o alumna, es mi trabajo. Su felicidad. Su estabilidad. Aunque claro, también tiene que ayudar la familia.. pero bueno al final esto es; yo veo a un crío llorando en el pasillo y no puedo dejarlo ahí, no puedo. Pero también hay que hacerlos autónomos en algún momento ¿sabes? Luego los profesores...que hay muchos a los que le da igual la vida de los alumnos. Vienen a dar matemáticas, lengua, inglés y con las mismas se van. Y tú quien eres, ¿no? Siempre eres esa, la que ayuda. Pero la que nadie conoce. Yo ahora estoy preparándome las oposiciones de orientación, estoy harta”. (E8)

“La mayor razón fue legislativa. El momento en el que me empecé a preparar la oposición en orientación educativa fue el primer año en el que obligaron a los

psicólogos a tener el CAP o máster en formación del profesorado y yo no lo tenía, por lo que no me podía presentar.

Y si que habíamos visto en la academia a los miembros del Departamento y a mí ya me empezaba a dar curiosidad el PTSC que era, que hacía. Y yo siempre es verdad que mi vocación era más la intervención, de hecho en psicología quería cambiarme a trabajo social, pero no lo hice nunca. Empezaba a gustarme más las funciones del PTSC que el orientador porque trabaja más las relaciones familiares que es lo que a mí me gusta, y por eso estoy aquí. Pero creo que estamos un poco por la cola, hay menos PTSC que orientadores, hay centros donde no estamos, si hay jornadas parciales son del PTSC y no del orientador... así que estamos a la cola en todo. Nuestra labor es complicada, si. En este centro por ejemplo se ha jubilado la orientadora y ha venido otra nueva; han estado pensando si me subían de horas a mí o no, y ¿cuál es el problema? Que la labor del orientador sí que se puede medir en informes psicopedagógicos, la del PTSC no porque no le puedo decir al director “la semana que viene va a venir un alumno que se va a querer suicidar” y como eso no se prevé, no se mide. Y se cree que no hace falta. Porque cuando pides a la conserjería un PTSC ellos te preguntan por qué lo necesitas y tú ¿qué le dices? Por no hablar de que no se nos nombra en ningún protocolo... siempre es orientador, nosotros no pintamos nada en la legislación sin embargo sí que trabajamos en ello. Depende más bien de la buena o mala relación con el orientador”. (E9)

“Puff...pues por azar. Me fui a Madrid a trabajar y trabajando en Madrid en el Ayuntamiento con chavales conflictivos. Una amiga se presenta a esas oposiciones, la jefa del Ayuntamiento nos dijo que íbamos por contratos pero nunca seríamos fijas, y que una salida buena era PTSC y yo ¿qué es eso? Empecé a averiguar y nos presentamos mi amiga y yo. Me gustaba como se planteaba la idea de chavales conflictivos pero en los centros educativos. Así que pues nos presentamos las dos allí en Madrid. De todos modos no tiene nada que ver la oposición con la realidad, yo cuando estudié la oposición no sabía bien que era hasta que no empecé a trabajar...El temario está obsoleto. Se centra en docencia, una parte muy fuerte. Luego una pequeña, que es de actuación. Han quitado los supuestos prácticos y eso era importante”. (E10)

“Porque conocí el perfil y el trabajo que se realiza y me encantó”. (E11)

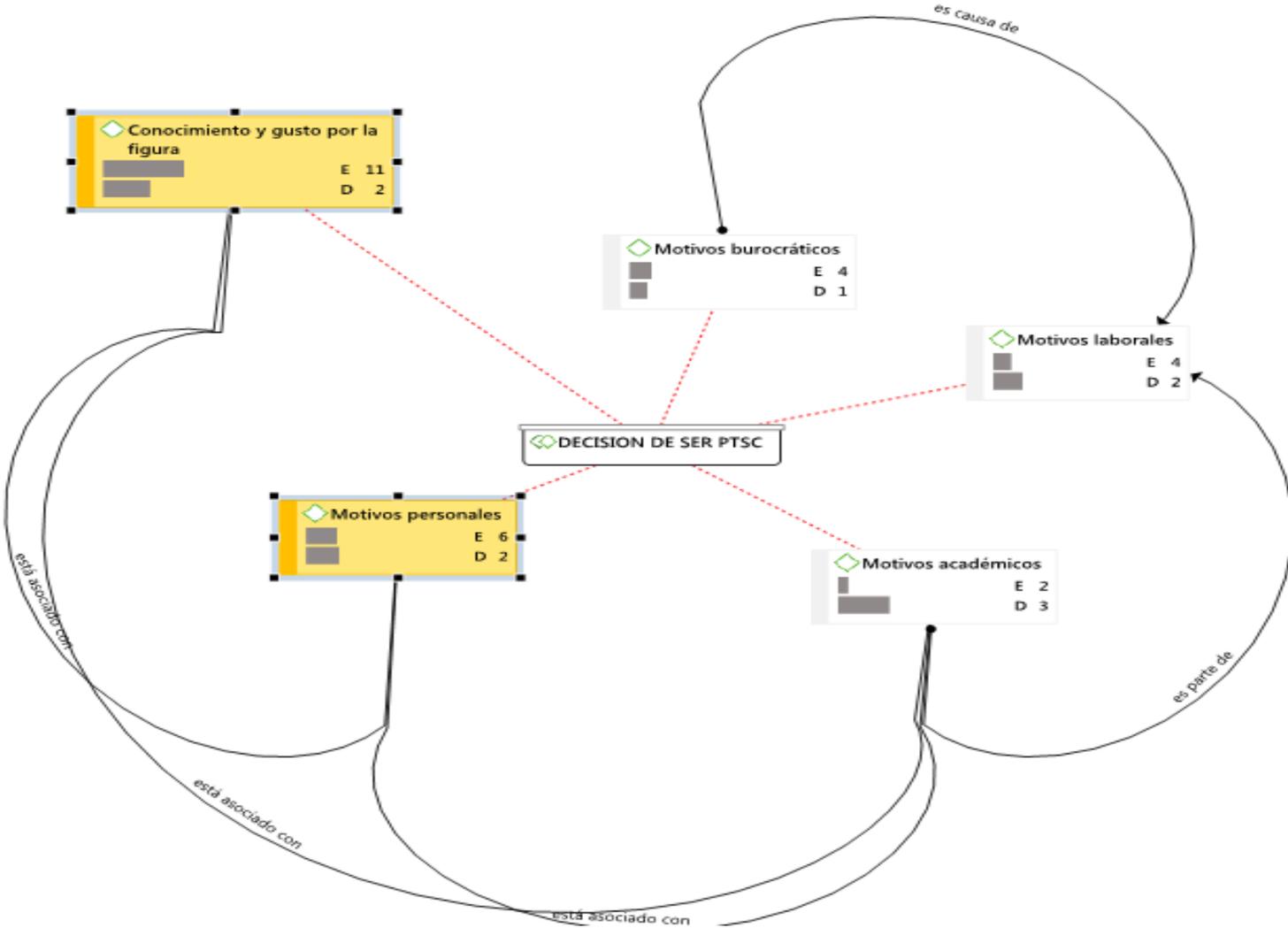


Figura 49. Red semántica de la decisión de ser PTSC.

Podemos observar pues, cómo la mayoría de las personas alude a su decisión por motivos de conocimiento de la figura y gusto por las funciones que esta especialidad desarrolla dentro de los centros educativos (e=11), representando el 41% del total de citas; así como por motivos personales (e=6), representando el 11,5% del total de citas, casi todos vinculados a oferta de trabajo o relación con su titulación universitaria inicial.

Es contradictorio que la mayoría de las personas afirmen que decidieron ser PTSC por el conocimiento y el interés por la especialidad así como por las funciones, y que no las hayan tratado en la universidad durante el estudio de su formación inicial. Esto puede ser debido a que, conozcan estas funciones cuando salen de la universidad y ven las posibles opciones laborales mediante los concursos oposiciones y sea entonces cuando vean las funciones que tiene el PTSC. Vinculado a esto, iría la segunda respuesta más mayoritaria entre las personas entrevistadas, que son los motivos personales, entre los que pueden estar las ganas de trabajar, la pasión por lo estudiado, el querer vincular la formación académica al ámbito educativo...

**CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES,
LIMITACIONES Y LINEAS FUTURAS DE
INVESTIGACIÓN.**

La investigación llevada a cabo ha consistido, de una parte, en la elaboración de un marco conceptual dirigido a fundamentar el surgimiento del puesto laboral del PTSC, sus ámbitos de actuación, condiciones, tareas, responsabilidades, procesos y metodologías de trabajo y, de otra, el diseño y aplicación de un determinado marco metodológico con el propósito de responder a una serie de objetivos exploratorios utilizando un enfoque mixto de investigación y diversos instrumentos para la recogida de informaciones cuya presentación, análisis y discusión han hecho posible alcanzar ciertos resultados empíricos referidos a la especialidad de servicios a la comunidad, las diversas condiciones administrativas institucionales que la conforman, cómo es vivida y construida por los sujetos y desempeñada por ellos en los diversos ámbitos y prácticas en que se desarrolla.

En este apartado final del estudio realizado se van ofrecer: primero, las conclusiones más destacables que es posible enunciar tomando como referencia los objetivos planteados y los aspectos correspondientes; segundo, hacer un balance general del trabajo realizado, destacando sus aportaciones y limitaciones teóricas y prácticas, y, tercero, señalar algunas líneas que, teniendo en cuenta los dos puntos anteriores, podrían dar lugar a líneas futuras de desarrollo e investigación sobre el puesto de trabajo que ha sido objeto este trabajo.

La organización y formulación de las conclusiones más destacables que cabe derivar, van a tener como telón de fondo los objetivos de la investigación, siguiendo con ello el mismo esquema que el que se utilizó en el capítulo dedicado a la presentación, análisis y discusión de resultados.

En relación con el objetivo específico uno *“caracterizar y valorar los requisitos de acceso al puesto de trabajo del PTSC establecidos por la administración, sus relaciones con la construcción de la propia identidad profesional en la práctica y las tareas y responsabilidades oficiales que han definido y regulado legislativamente la especialidad”*, un primer grupo de conclusiones permite señalar que nuestra especialidad ha venido siendo objeto de un determinado tratamiento por parte de la administración con notable vacíos y desconsideraciones profesionales. Se pone de manifiesto en que el

acceso a la condición laboral PTSC ha quedado abierto a un amplio abanico de titulaciones universitarias. El hecho de que de ese modo se exija como prerrequisito alguna formación previa pero inespecífica al puesto de trabajo en lugar de alguna o algunas formaciones sustantivamente más coherentes y consecuentes con los ámbitos, tareas y responsabilidades de esta figura laboral, representa a nuestro entender una definición y regulación que, en realidad, atenta contra el reconocimiento, la valoración intelectual y profesional que debieran haberse tomado en consideración dada la relevancia, la complejidad y las herramientas cognitivas, sociales y personales con las que los sujetos habrían de estar equipados de entrada y seguir desarrollando a lo largo de las respectivas carreras.

Ello permite denunciar que el puesto de trabajo estudiado está, por definición oficial, distante de ser tratado con el rigor y la coherencia formativa exigible a perfiles laborales acordes con los criterios de profesionalidad y profesionalización establecidos en la literatura especializada. En un cierto sentido, los diferentes y complejos ámbitos, temas, tareas, sujetos, colectivos y contextos de trabajo asignados a nuestra especialidad reclamarían, por principio, que los sujetos aspirantes y en ejercicio hayan de contar y seguir adquiriendo a lo largo del tiempo múltiples contenidos, capacidades, disposiciones y competencias personales y sociales para el buen desempeño de su labor. Es muy dudoso, sin embargo, que tal principio pueda cumplirse satisfactoriamente con el tipo de regulaciones administrativas que rigen y se vienen aplicando al acceso y la selección de los sujetos. La falta de exigencia de una formación previa mínimamente consecuente con las exigencias formativas y prácticas del puesto de trabajo comporta, en esencia, una devaluación del mismo por parte de la administración, y asimismo una falta de consideración y respeto profesional hacia quienes lo ejercen. Ello puede decirse tanto al hablar de las tareas y responsabilidades no estrictamente docentes como, incluso, de las docentes que les están asignadas al PTSC, algunos de cuyos contenidos están ausentes en los temarios del concurso oposición para el acceso.

De hecho, al observar la serie de temas establecidos para el concurso oposición, además de contenidos obsoletos de cara a impartir docencia en los

ciclos de formación profesional, se aprecian ausencias injustificables de otros muchos aspectos ligados al desempeño profesional en los contextos institucionales sociales y escolares en los que la especialidad ha de ejercerse en el día a día. La administración, por poner un ejemplo palpable, asigna y espera del PTSC una serie de actuaciones en materia de organización de centros y diseño curricular, así como responsabilidades altamente complejas de asesoramiento a agentes escolares y sociales, pero tales temáticas y cometidos están prácticamente ausentes de los conocimientos y competencias establecidas como prerequisites. Hay, por lo tanto, una falta de coherencia administrativa, de un lado, entre las amplias y complejas demandas asignadas formalmente al PTSC y, de otro, los conocimientos, capacidades y disposiciones ofrecidas y requeridas para el acceso y el ejercicio idóneo de la labor correspondiente. De manera que el puesto de trabajo estudiado podría estar adoleciendo de claras insuficiencias estructurales y administrativas que afectan a su estatus profesional, condiciones laborales, reconocimiento y formación, inserción y relaciones desiguales con otros profesionales con los cuales está llamado a ejercer sus tareas en los centros y otros contextos comunitarios y sociales.

Es de destacar, sin embargo, que a pesar de esa construcción administrativa insuficiente y problemática de la especialidad, los sujetos que la están ejerciendo parecen suplir tales deficiencias. Nuestros informantes han emitido voces según las cuales han logrado construir un conjunto de vivencias, representaciones, compromisos y prácticas más positivas que lo que cabría esperar de lo que se acaba de decir. Son manifiestos sus puntos de vista sosteniendo que albergan un sentido de su trabajo ligado a amplias finalidades y transformadoras contribuciones socio-educativas, poniendo singularmente el acento en los márgenes de posibilidad con que cuentan y aprovechan para conectar la educación y los centros con lo social, lo familiar y lo más personal de los estudiantes (sobre todo en situaciones de desventaja), aportando de ese modo una mirada transformadora a las instituciones y los docentes. Podría interpretarse en ese sentido que al entrar en contacto y tener que afrontar temas, problemáticas y proyectos de una alta relevancia y urgencia educativa y social, nuestro sujetos, al menos una buena parte de ellos, han ido

aprendiendo en la práctica y para la práctica ciertas sensibilidades, conocimientos y capacidades que estarían supliendo los vacíos o insuficiencias correspondientes a la formación universitaria previa o inicial con la que contaron. El ejercicio del puesto de trabajo, por lo tanto, estaría suponiendo para nuestros sujetos una suerte de “función profesionalizante desde la práctica” que merece ser debidamente considerada como una conclusión digna de ser tomada en consideración. Persiste, con todo, el interrogante de si, dada la concurrencia de las decisiones administrativas desfavorables denunciadas y la mencionada construcción positiva de la especialidad por parte de los sujetos que la están ejerciendo, este puesto de trabajo se está sosteniendo sobre bases más bien artesanales (como un oficio en el sentido indicado en su momento) o si se está basando más bien sobre una construcción personal en y desde las experiencias prácticas por parte de sujetos que por conferir sentido y propósitos a lo que hacen con las herramientas cognitivas, emocionales y sociales que son capaces de ir adquiriendo y aplicando. Dicho en breve, este puesto de trabajo no estaría correspondiendo a los criterios clásicos establecidos para los profesionales como tales (conocimiento, comprensión y desarrollo de capacidades surgidas de relaciones explícitas, reflexivas y provechosas entre teorías fundadas y prácticas, cosa que también puede decirse de otros actores cuasi profesionales que ejercen en los ámbitos socio-educativos). Se trataría, más bien, de una modalidad de ejercicio laboral en buena medida correspondiente a la noción de oficio, donde prevalece la implicación personal de los sujetos en tareas y experiencias de las que explícita e implícitamente van aprendiendo y desarrollando sensibilidades, representaciones explícitas o tácitas y capacidades. Sería de ese modo como van generando y cambiando pautas de actuación y relaciones, creando individualmente y con otros un bagaje de herramientas cuyo valor no remite tanto a algún cuerpo sistemático de conocimiento científico que las fundamenta sino, más bien, un bagaje de herramientas diversas que permiten conferir sentido y propósitos a lo que se hace, así como avales prácticos y funcionales a los modos de hacer y lo que de ellos vale la pena sostener o cambiar.

Cabría sostener, pues, que es de ese modo como nuestros sujetos vienen ejerciendo su labor, creando su propia identidad y sentido de

pertenencia a la condición de PTSC, muy vinculado uno y otro aspecto a las vivencias del ejercicio profesional y al afán de ejercerlo de la mejor forma posible que son capaces de lograr y aplicar. Eso sí, gestionando creativamente los márgenes de autonomía con los que cuentan y el tipo de condiciones y relaciones laborales con otros actores y centros cuyas estructuras, roles y jerarquías son en ocasiones facilitadoras y, en otras, manifiestamente inadecuadas. No solo dependerían de la disponibilidad o no de recursos materiales (aunque desde luego importan), sino también de la existencia o no de reconocimientos por parte de la administración, los centros y otros compañeros, de los roles atribuidos y las expectativas y demandas en ellos depositadas, así como de los apoyos y disposiciones de colaboración provistos. Parece justo, con todo, apuntar que una buena parte de nuestros sujetos revelan, al menos en sus declaraciones, que su ejercicio laboral excede en positivo lo que tanto las deficiencias administrativas antes comentadas como los demás aspectos aquí comentados sobre las condiciones y relaciones no les están efectivamente aportando para un desempeño idóneo de su labor, tal como se comenta en la siguiente conclusión.

Respecto al objetivo específico dos “*identificar y valorar las condiciones estructurales y los recursos y apoyos disponibles en el puesto de trabajo*”, una conclusión complementaria a la anterior nos lleva a señalar que, en efecto, nuestros informantes declaran una falta de recursos humanos, materiales y temporales, así como también de los apoyos debidos por parte de la administración. La existencia de jornadas parciales en muchos casos estaría afectando a la continuidad y consolidación de proyectos de trabajo, así como también a una cierta intensificación laboral. Ello provoca que, por la pluralidad de ámbitos, tareas y sujetos con los que laboran y por las citadas condiciones laborales no siempre favorables, nuestros PTSC están sufriendo con frecuencia sentimientos de desbordamiento, intensificación laboral, de que no son capaces en muchas ocasiones de llegar hasta donde querrían llegar, ya se trate del trabajo con el alumnado o con otros agentes, docentes, familias o comunidades.

Respecto al objetivo específico tres “*determinar y valorar las situaciones, temas, sujetos y colectivos con los cuales trabaja el PTSC*”, la conclusión más

importante es que las situaciones socioeducativas en las que nuestros sujetos trabajan son múltiples, diversas en cuanto a los temas y sujetos involucrados y, en su mayoría, de una notable complejidad. Ya se trate de las tareas oficiales e institucionalmente atribuidas o de aquellas que emergen de las prácticas cotidianas y la emergencia imprevista de situaciones a las que responder, da la impresión de que el PTSC están siendo definidos como algo propio de una especie de “súper persona”, un “cajón desastre” sobre el que se deposita todo género de situaciones y sujetos, en particular aquellos de los que los centros y otros profesionales que laboran dentro de ellos no pueden, no quieren o eluden intervenir. De hecho, los sujetos con quienes trabaja el PTSC muestran con frecuencia necesidades personales, familiares y sociales, realidades que, creadas o no como tales dentro de las instituciones, la educación, el currículo escolar y la enseñanza-aprendizaje regular, están siendo marginales y marginadas de la atención de otros agentes, siendo consiguientemente delegadas sobre las espaldas de los sujetos que están ejerciendo nuestra especialidad. De ahí el lugar preferente que tienen entre las tareas y cometidos asignados, referidos a ciertas problemáticas relacionadas con cuestiones de violencia de género, absentismo, mediación y resolución de conflictos dentro de los centros y con las familias, respuestas a determinadas situaciones de desventaja personal, familiar y social. La construcción administrativa, social e institucional del PTSC como un agente con vocación socio-educativa es positiva en tanto que tal faceta es insoslayable de la educación formal, pero no lo sería tanto en la medida en que ello pueda servir de excusa para que otros actores, centros, docentes, etc., no asumiesen la parte de corresponsabilidad que les corresponden. Existen, por lo tanto, ciertos riesgos de que al derivar hacia la especialidad ciertos temas, problemáticas y situaciones marginadas y marginales, se esté, de alguna manera, proyectando sobre la misma una condición de agentes también marginales y marginadas, actores secundarios dentro de una orquesta donde son otros los que cuentan con roles y consideraciones de mayor valor, reconocimiento y consideración.

Lo que se acaba de señalar se ratifica al considerar el objetivo específico cuatro “*identificar los programas en los que trabaja y las valoraciones de los mismos por parte de los PTSC implicados*”. En efecto, no solo parece ser que

los proyectos y programas en los cuales se involucran los PTSC son múltiples y variados, sino que también son, al mismo tiempo, valorados por ellos como insuficientes para atender a la complejidad de problemas que los definen, escasos en los recursos disponibles. Ello genera una sensación de que se puede hacer poco más que emitir respuestas puntuales y, en ocasiones, a modo de parches, no logrando abordar a fondo las condiciones, los procesos y las dinámicas que los están provocando. Estos deberían de implementarse a lo largo, cuando menos, de todo un curso académico con todo el alumnado y no solo con algunos que, con frecuencia, son institucionalmente etiquetados y hasta estigmatizados.

Al igual que se ha señalado en la conclusión precedente, en la medida en que los programas más frecuentes van destinados a la población marginal, vulnerable y en riesgo de exclusión, conllevan los sesgos que se han destacado previamente. Y, además, ello estaría revelando que las pautas vigentes de actuación institucional siguen poniendo el foco más en los sujetos y sus “deficiencias” y, mucho menos, en los contextos y el papel que tienen diferentes agentes (administración, equipos directivos, docentes y otros) en la creación de riesgos y vulnerabilidades y la falta de respuestas idóneas a los problemas en cuestión. No es raro, entonces, que así como algún programa de prevención sirve para una parte del alumnado como algo introductorio y de sensibilización sin más, para otra parte del mismo está operando propiamente como alguna forma de intervención. Ello conlleva que las etiquetas de riesgo o vulnerabilidad se apliquen solo a algunos estudiantes cuando, en realidad, en las actuales condiciones sociales, organizativas y pedagógicas, la condición de riesgo es algo que puede estar afectando a todo el alumnado.

Al prestar atención al objetivo específico cinco “*caracterizar y valorar las metodologías utilizadas por el PTSC y las relaciones que sostiene con otros agentes educativos y sociales*”, puede concluirse algo que va en consonancia con lo que se viene destacando. Se aprecia la aplicación de metodologías de trabajo tan variadas como tales son las situaciones, los temas y problemas, los sujetos con los cuales se ejercen. Y el hecho de que, como ha declarado la mayoría de nuestros informantes, no estén a disposiciones y debidamente elaborados y concertados determinados protocolos o patrones de actuación,

las distintas formas de interpretación y respuestas por parte de los PTSC son tan variables como los sujetos que las realizan en unas u otras condiciones, tareas y responsabilidades.

El hecho de que exista tal variedad y disparidad en cuanto a las metodologías que el PTSC puede utilizar a la hora de desarrollar su práctica laboral diaria en el DO es algo positivo: puede favorecer que sean los sujetos, y no los procedimientos y protocolos establecidos, quienes fundamenten y apliquen sus intervenciones de acuerdo con criterios personales, situados y reflexivos de interpretación e intervención. Ello estaría hablando de que se cuenta con relativos márgenes de autonomía por parte de nuestros sujetos, lo que es un criterio importante en la definición de lo profesional. Sin embargo, en la medida en que dicha autonomía pueda depender más de estrictos criterios personales y reactivos y, en muy escasa medida, de pautas de actuación reflexivamente construidas y socialmente concertadas, podría estar dando lugar a sesgos reactivos y quizás no siempre adecuados, ya que nuestros sujetos deberían, una vez más, suplir con su propio ingenio y creatividad lo que bien debería venir facilitado por buenas condiciones y relaciones laborales y, desde luego, por procesos de colaboración, coordinación y apoyos con los que cualquier profesional ha de actuar en los contextos laborales e institucionales en los que labora.

Es importante que en el centro se conozca al PTSC y su labor en el DO porque eso facilitaría mucho que el alumnado pudiera llegar al propio DO y demandar su ayuda; a que el PTSC pudiera entrar en horas de tutoría y desarrollar programas prolongados en el tiempo; a derivaciones por parte del profesorado al alumnado que, por cualquier circunstancia, pueda necesitar que el PTSC trabaje para con él... Sin embargo, con esta investigación, nos damos cuenta que en una especialidad como la de servicios a la comunidad con tantas luces y sombras, el quehacer del PTSC depende más de su relación con el orientador/a y con el equipo directivo, que con lo que el propio profesional sepa o tenga intención de hacer en el centro, a la hora del desempeño de sus funciones. También, como se ha dicho anteriormente, aparte de las relaciones que están ocurriendo entre el PTSC y el resto de la comunidad educativa en la que trabaja, el hecho de las condiciones que posea también ayudará o

dificultará el conocimiento de este, así como las relaciones y/o confianza que se tenga depositada en él. De modo que, por ejemplo, si el PTSC está contratado solo por diez horas en un centro y en el mismo ocurre alguna situación o problema objeto de su responsabilidad cuando está ausente, es posible que, por lo que se viene diciendo, las respuestas convenientes hayan de esperar hasta su regreso. Ello sería una muestra de que la ausencia de ciertas condiciones estructurales del puesto de trabajo, puede estar dificultando el ejercicio idóneo de la labor que nos ocupa.

Finalmente, respecto al objetivo específico seis *“identificar las perspectivas de los sujetos sobre el grado en que existen relaciones coherentes entre la formación inicial y continuada y la propia práctica laboral, y valorar el grado en que la especialidad satisface determinados criterios de profesionalidad y profesionalización”*, las conclusiones más relevantes son las que siguen.

Según las informaciones obtenidas en esta investigación, uno de los flancos más débiles del puesto trabajo PTSC se refiere a la falta de relaciones explícitas y coherentes entre la formación universitaria que da acceso al puesto de trabajo y las tareas desarrolladas; ya se hizo mención a esta cuestión previamente y, a nuestro entender, es una de las conclusiones que debieran ser tomadas en consideración si la administración y otros interlocutores apostaran por valorar, reconocer y tratar con el respeto debido a quienes están llamados a ejercer este trabajo. Aunque solo fuera a nivel simbólico, es difícil de justificar que, para acometer tareas y responsabilidades como las depositadas en el PTSC, lo mismo sea un prerrequisito de acceso cualquier género de formación previa universitaria. Otra cosa es si incluyo en aquellas titulaciones que en teoría son más acordes con los cometidos de nuestra especialidad se está ofreciendo o no la preparación inicial realmente generadora de las “herramientas” deseables y necesarias.

Los datos recabados y analizadas muestran, asimismo, que la formación continuada es muy débil, está más representada por cursos ocasionales u otras titulaciones complementarias que por la existencia de condiciones, procesos y prácticas que hagan posible aprender el oficio en el día a día, analizando,

reflexionando e investigando sobre las propias prácticas, y aprendiendo ordenadamente tanto individual como colegiadamente sobre y desde las prácticas con propósitos de mejora y transformación.

Hay temas interesantes que, según los sujetos, acceden y aprenden sobre los mismos en determinadas actividades de formación continuada, siendo los más frecuentemente citados los referidos a la resolución de conflictos, la inteligencia emocional y el CAP o Máster de Formación del Profesorado (que es de carácter más genérico que la especificidad propia de nuestro puesto de trabajo). El hecho de que no se citen por la mayoría de los informantes temas como convivencia, acoso escolar, violencia de género, familias, ni otros que se refieren a los ámbitos (centros como organizaciones, currículo, procesos de enseñanza y aprendizaje) y tareas asignadas y relativas no ya a lo que hacen con alumnado y familias, sino al asesoramiento que según la administración debería prestar el PTSC a otros profesionales, revela que sin restar a las actividades de formación continuada realizadas el valor que les corresponde, no bastan para suplir los vacíos citados en la formación inicial ni, tampoco, para lograr en la acción, mientras se ejerce el trabajo, los conocimientos, capacidades, actitudes y compromisos que el buen desempeño del mismo requiere.

A fin de cuentas, las cuestiones más de fondo no solo atañen a la falta de adecuación de titulaciones claramente alejadas de las tareas del PTSC o a que no hay evidencias de que aquellas cuyos ámbitos y temáticas son como poco afines a dichas titulaciones. Tienen que ver al mismo tiempo a la falta de relaciones existentes entre la formación universitaria previa y las prácticas y contextos laborales, así como a que los temas, procesos y condiciones en que parece estar ocurriendo la formación continuada son también distantes de lo que sería deseable para el progresivo equipamiento conceptual y práctica del ejercicio del puesto de trabajo analizado. De la especialidad objeto de esta investigación puede decirse que, hablando con un cierto rigor, no satisface de todos los criterios de profesionalización relativos a una titulación universitaria equipada y equiparable con este puesto laboral, no existen evidencias suficientes de condiciones y procesos generalizados y efectivos de formación continuada mientras se ejerce el trabajo ni tampoco, hoy por hoy, tenemos

constancia de la constitución de los PTSC en alguna modalidad organizativa o colegio profesional, encargado tanto de establecer y velar por la existencia un código deontológico con el cual orientar las prácticas de sus miembros como, asimismo, ofrecerles apoyos materiales, intelectuales y sociales.

En resumidas cuentas, las conclusiones apuntadas llevan a pensar en un puesto de trabajo, que viene correspondiendo a la especialidad PTSC, que es más objeto de una amplia y desmedida regulación administrativa en cuanto a sus ámbitos, tareas y responsabilidades, mientras que, al mismo tiempo, son incongruentes las decisiones tomadas respecto a condiciones laborales, formación inicial y continuada, reconocimiento y respaldo subsiguiente por parte de la misma administración, las instituciones donde laboran y otros profesionales. Es de notar sin embargo que según los puntos de vista y las declaraciones de nuestros informantes, una buena parte de las personas que vienen ejerciendo como PTSC han sido capaces de imprimir sentido y propósitos al trabajo que llevan a cabo y las tareas que positivamente vienen realizando con el alumnado y las familias, muy en especial con aquel y aquellas en situaciones de mayores desventajas sociales, culturales y económicas. Es algo que, a nuestro entender, ha de colocarse en el haber de un puesto de trabajo de reciente creación y que poco a poco parecer irse consolidando.

Si lo que se acaba de indicar al enunciar las conclusiones precedentes merecen, a nuestro entender, ser consignado como logros alcanzados con esta Tesis Doctoral, también ha habido otras limitaciones en la realización de la misma que procede mencionar antes de terminar. Aunque ha de ser dicho con toda modestia, el hecho de habernos acercado al mundo de las prácticas del PTSC, y haberlo hecho bajo los auspicios de un marco teórico como el dispuesto y un diseño metodológico como el aplicado, nos ha permitido entrar en un territorio de prácticas profesionales que estaba en realidad por explorar poniendo en relación determinados referentes conceptuales con las realidades, seguramente variadas, de los sujetos, sus prácticas y contextos. Creemos que eso se ha cumplido satisfactoriamente por más que, como es también de suponer, haya habido limitaciones en el empeño.

Algunas de ellas se refieren a la falta de antecedentes de estudios o investigaciones similares sobre el tema y otras a determinados aspectos de la metodología y desarrollo del trabajo llevado a cabo por nuestra parte. En relación con aquello, procede señalar que la figura profesional de la que nos hemos ocupado ha tenido hasta la fecha un recorrido notable en el plano legislativo y administrativo y, hasta la fecha, ha sido más bien escaso su tratamiento en el ámbito de la reflexión y elaboración teórica. Nos hemos encontrado, por lo tanto, con una ausencia manifiesta de estudios sobre el PTSC y, más si cabe, de marcos conceptuales bien armados con los cuales se hayan analizado los elementos, dimensiones y relaciones que caracterizan y constituyen este puesto de trabajo. Salvo algunas aproximaciones, más de tipo ensayo que de estudios empíricos bien fundados, la falta de otras investigaciones que hayan versado expresamente sobre PTSC, que es algo singular respecto a la denominación genérica de Educadores Sociales, hubimos de realizar aproximaciones diferentes, primero, a lo que podría representar un marco teórico adecuado para la investigación y, segundo, lo que podría ser el diseño metodológico más idóneo y realizable.

La opción tomada, como ha podido verse, consistió en el intento de acotar nuestro objeto de estudio tomando como referencia, de una parte, los ámbitos y problemáticas en las que según nuestras informaciones esta especialidad viene trabajando y, de otra, la consideración de una serie de atributos o características con las que la literatura especializada viene caracterizando a las profesiones diferenciándolas, así, de otros modos de ser y ejercer determinados trabajos. Somos conscientes de que tanto la primera como la segunda dimensión dispuesta requieren un trabajo conceptual sucesivo y mejorado, pues de cara continuar con otras investigaciones sería deseable construir marcos teóricos que sean lo más representativos posible de lo que son, hacen, viven y piensan las personas que llevan a cabo este trabajo que es, sin duda, relevante en términos educativos, sociales y profesionales.

En relación, a su vez, con limitaciones metodológicas que hemos de reconocer, baste hacer explícitas dos que revisten su importancia. Por la importancia que parecen estar teniendo los temarios establecidos por parte de las administraciones para regular el acceso a la condición PTSC, será preciso

en el futuro disponer mejores criterios que los que aquí se han aplicado para llevar a cabo el análisis de contenidos con dichos temarios merecen. En caso de hacerlo, sería posible no solo recabar de los sujetos puntos de vista genéricos sobre los prerrequisitos que acertadamente o no se les exigen, sino también y con una mayor precisión recabar sus perspectivas sobre la idoneidad o no de la formación previa para tareas, ámbitos, sujetos, colectivos y contextos diversos en los que nuestros sujetos están llamados a ejercer y desempeñan su labor. En otro orden de cosas, así como en este caso nos hemos acercado a la realidad del mundo y de las prácticas de los PTSC desde los puntos de vista y las perspectivas de las personas que están ejerciendo como tales, sería conveniente en el futuro recabar al mismo tiempo los puntos de vista y valoraciones de otros agentes, desde el alumnado y las familias hasta los equipos directivos, los docentes y la administración. El que eso no se haya podido realizar en esta ocasión es una limitación subsanable en el futuro.

En relación con posibles líneas de investigación en este campo profesional, parece oportuno, en línea con lo que se acaba de indicar, poner el acento en algunos aspectos que cabe destacar tras el conocimiento adquirido en la realización de esta Tesis doctoral. Terminaremos, pues, apuntando los que siguen:

- Análisis bien fundados conceptual y articulados metodológicamente de los temarios de oposición, lo que podría constituir un modo de alerta a las administraciones y a otros actores sobre el tipo de PTSC que se está construyendo y las expectativas que con o sin fundamento se está depositando en el mismo.
- Análisis y elaboración de buena práctica PTSC con una colaboración muy estrecha de quienes ejercen este trabajo y el propósito de divulgar buenos ejercicios del trabajo que sirvan como orientación e intercambio entre los prácticos y las instituciones.
- Análisis de contraste entre quienes acceden a la profesión procediendo de titulaciones universitarias no afines, afines y más directamente relacionadas con los ámbitos, tareas y responsabilidades encomendadas al PTSC, con el propósito de estudiar y comprender el

grado en que pueda ser más o menos influyente en las prácticas el tipo de formación previa universitaria con la que cuentan los sujetos.

- Realizar estudios sobre la posible existencia de diferencias entre los PTSC que trabajan en los equipos de orientación específica y psicopedagógica y los que trabajan en los departamentos de orientación, entre los PTSC y su identidad profesional en razón del género y otros posibles factores diferenciales, con el propósito de explorar si el perfil de alumnado con el cual trabajan, las tareas que realizan y los modos de trabajar o metodologías reflejan o no ciertas diferencias en la práctica.
- Llevar a cabo estudios de caso para con cada situación con la que trabaja el PTSC y conocer en qué medida la intervención de este es un factor que mejora o no la vida del alumnado fruto de su intervención.
- Llevar a cabo algún un estudio a escala estatal sobre PTSC, con el objetivo de identificar y comparar sus condiciones laborales, tareas y metodologías en uso, y conferir una mayor visibilidad administrativa, social, educativa y laboral a un puesto de trabajo cuya importancia es manifiesta en los centros escolares y sus relaciones con las familias y comunidades.

**CAPITULO VI. REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS.**

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago, EEUU: The University of Chicago Press.
- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla, España: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Ainscow, M. (1998). *Innovaciones en el campo de las necesidades educativas especiales*. Seminario. Documento inédito.
- Aldea, S. (1993). Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 287-295.
- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345(1), 61-82
- Alegre, M. A. (coord.), J. Collet, S. González, R. Benito (2005). *Una visió comparada a les polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. Els casos de Baviera, la Comunitat Francòfona de Bèlgica, Quebec i Anglaterra*. Estudio financiado a través de la convocatoria ARIE 2004 y por la Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. A., Benito, R. y González, S. (2007). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona, España: Mediterrània.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona, España: Praxis.
- Álvarez, A. (2017) *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.

- Alzina, P. (2001). Convivir y aprender la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 83-86.
- Amor, M.S. (2012). *La orientación y la tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de acción Tutorial*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate. A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV* (27). Recuperado de <https://es.slideshare.net/CirceMonzonCaballero/convivencia-y-conflictos>
- Avaramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: Revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Bacon, E. y Shultz, J. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14, 144-149.
- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703.
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285.

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Illinois, EEUU: Free Press.
- Bernard, O. y Llevot, N. (2016). El papel de las AMPAS en los centros escolares: actuaciones y retos. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359-371. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8984/8431>
- Berryman, J. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10, 44-59.
- Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: CEAC.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 129-147. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110703/1/651238.pdf>
- Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Boqué, C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Revista Educación de Castilla-La-Mancha*, 4, 60-67.
- Boqué, C. (2009). Mediación escolar: unidos frente al conflicto. *Revista Perspectiva CEP*, 8, 1-15.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.

- Brock, G.W., Oertwein, M. y Coufal, J.D. (1993). *Parent Education: Theory, research and practice*. En M.E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Eds.), *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*, (87-114). Newbury Park, EEUU.: Sage.
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1985). *Cómo organizar una escuela de padres. Temas para reuniones de formación con padres*. Madrid, España: San Pío X.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511-524.
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.
- Buxarrais, M. (2008). La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad en la educación. *PC Áznar, Educación, género y políticas de igualdad*, Valencia: Universitat de Valencia, 95.
- Cabello, M. J. (2011). Educar en igualdad. *Pedagogía Magna*, (10), 64-70.
- Campillo, M., Sáez, J., y Del Cerro, F. (2012). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. *Revista de Educación a Distancia*.
- Campo, A.; Fernández, A. y Grisañela, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38,121-145.
- Carabaña, J. (2003). *Lengua doméstica, lengua escolar y aprendizaje de los alumnos inmigrantes. Un análisis de los datos PISA 2000*. Recuperado de www.ucm.es/info/socio6ed/Profesorado/jcm

- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal Gimeno, M.C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91.
- Caride, J. A. (2002) Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Caride, J. A. y Fraguera, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (26), 139-172.
- Casal, J., Garcia Gracia, M., y Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa: paradojas de un éxito. . *Revista de Educación*, 317, 301-317.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1) ,78-89.
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apuntes. Educación Física y Deporte*, 112(2), 31-36.
- Castejón, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84
- Cataldo, C.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid, España: Visor.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Children Act (2004). *Chapter 31*. Recuperado de http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/31/pdfs/ukpga_20040031_en.pdf

Constitución Española (1978). Artículo 27 [Título I].

Córdoba, E. (2010). El Profesor de Servicios a la Comunidad como respuesta a la Diversidad en la Educación Secundaria. *Publicaciones Didácticas*, 7,219-279. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/32530/3/TFM_Florentina_Jovell_anos_Mejido.pdf

Creemers, B. P. M.& Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in Elementary School. En H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Londres, Inglaterra: Falmer Press.

Cummins, R.A. (1997). *The Directory of Instruments to measure quality of life and cognate areas of study*. (4th Ed.). Melbourne: Deakin University.

Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&IDTIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&IDTIPO=100)

De la Oliva, D., Martín, E., y de Medrano, C. V. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 28(2), 115-139.

Defensor del Menor Comunidad de Madrid (2006). *Informe anual 2006*. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013258.pdf>

- Dewey, J. (1933). *Philosophy and civilization*. New York, EEUU: Minton, Balch & Company.
- Díez, S. y Hernández, V. (2007). *Evaluación y medida de la participación de los padres en el centro*. En F. Etxeberria XIII (Presidencia), Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, San Sebastián, España.
- Dillon, W. R., Madden, T. J. y Firtle, N. H. (1994). *Marketing research in a marketing environment*. Homewood, Illinois, EEUU: Irwin.
- Dubet, F. (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quienes?* Barcelona, España: Ariel.
- Escudero, J.M (2003) *La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?* Recuperado de <http://www.nodo50.org/movicalidad>
- Escudero, J. M. (2003). La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros. En J. Linares y M. Sánchez (coords.) *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES, Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición Digital*.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesora, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1, 1-24.
- Escudero, J.M. (2009) Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora*, (10), 7-31.

- Escudero, J. M. (2011) Centros escolares, condiciones de trabajo y desarrollo profesional de los docentes, en González, M^a T (coord.) *Innovaciones en la Gestión y el Gobierno de los centros escolares*, Madrid: Síntesis.
- Escudero, J.M., Cutanda, T. y Trillo, F. (2017) Aprendizaje docente y desarrollo del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo: dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En Escudero, J.M. (coord.). *Estudiantes en Riesgo, Centros de Riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad*. Murcia, España: Diego Marín.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf
- Escudero, J. M., González, M. T., y Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2016). Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos, retos emergentes En J.M. Escudero (Coord.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*, 157-189. Valencia, España: Nau LLibres.
- Escudero Muñoz, J. M. (2004). El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social. En J. López y otros (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

- Esteban, M., Cerro, F. y Sáez, J. (2016). *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones*. Murcia, España: Editum.
- Estebanz, A., Mingorance, P., y Monescillo, M. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas. *Fuentes*, 3, 79-94.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, (5).
- Eurostat. (2017). *Early Leavers from Education and training*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.
- Fernández, I. y Fernández, C. (2011). La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), 1-11.
- Feito, R. (2007) Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de centro. *Participación educativa*, 4, 4-15.
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 23, 55-79. Recuperado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero23/feito.pdf>
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 51-67

- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*, 13-32. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (2008). *Repensando la organización escolar*. Madrid, España: AKAL.
- Fernández González, J., Elórtegui Escartín, N. y Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 101-112.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington DC, EEUU: National Center for Education Statistics.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York: Springer. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Freiberg, J. H. (1999). *School Climate*. Londres, Inglaterra: Falmer Press.
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American family physician*, 68(8), 1555-1560.
- Fundación Belén. (2002). *La percepción de los jóvenes ante la discapacidad* (Proyecto: "Apreciar la diferencia") Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

- García, A. y Benito, J. B. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre menores. *Revista española de educación comparada*, (8), 175-204.
- García, B. y Quintanal, J. (Coords) (2012). Fundamentos de la investigación. *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Bordón, 11-30.
- García, C., Gairal, R. G., y Gómez, A. (2018). Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47-60.
- García García, M., Asensio, I., Biencinto, C., García, D., García, N., González, C., Mafokozi, J. y Ramos, J. (2006) “*Innovación y eficacia en atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: ¿Qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la CAM?*” En Contextos Educativos 8-9 (2005-2006) 15-32. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279158510_Innovacion_y_eficacia_en_atencion_a_la_diversidad_en_educacion_secundaria_obligatoria
- García, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.
- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, (361), 65-94.
- García Rubio, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

- Gârțu, M. L. (2017). The School-Family Educational Partnership. *Journal of Pedagogy*, 2, 107-123. Garreta, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Equidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90
- Gomariz, M. Á. y Fernández, J. H. (2003). Los departamentos de orientación en la Región de Murcia: orientación y atención a la diversidad= School counselling services in the Region of Murcia: counselling and diversity. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(2), 129-141.
- Gomariz, M^a A., Parra, J., García Sanz, M^a P., Hernández, M^a A. y Cobacho, J. (2008) *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia, España: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Gómez Almendros, I. (2008). *El profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Herramientas para el trabajo diario*. Sevilla: MAD.
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 100-118.
- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, (4), 11-22. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>
- González, M.T. (2015). *La vulnerabilidad escolar y los Programas de Cualificación Profesional Inicial*. Madrid, España: Wolters Kluwe.

- González-Rodríguez, D., Vidal, J., y Vieira, M. J. (2016). Los factores sociales que influyen en el abandono escolar temprano. En J.L. Castejón. (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (2163-2171). España, Madrid: ACIPE.
- Goodman, J. (1987). Reflexión y formación inicial del profesor: Estudio de casos y análisis teórico. *Revista de Educación*, 284, 223-244.
- Goody, J. (2001). *La familia europea: ensayo histórico-arqueológico*. Barcelona, España: Crítica.
- Haz-Gomez, F. E., Ferrer, I. A., Pedreño, M. H., Romera, C. G., Sánchez, E. R., y Giménez, M. D. A. (2019). La investigación sobre comunidades gitanas en España en el contexto europeo: un análisis documental. *Revista de estudios socioeducativos ReSed*, (7), 117-136.
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de educación*, 1, 357-379.
- Hernández Pina, F. (2008). Las diferencias de género en los enfoques de aprendizaje. En C. Jiménez y G. Pérez (Coords.). *Educación y género. El conocimiento invisible* 295-340. Valencia: UNED.
- Hernández Pina, F. e Izquierdo Rus, T. (2015). Estadística descriptiva. En F. Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J.J., Cuesta Sáez de Tejada, J.D. e Izquierdo Rus, T. (Coord.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctorales*, 85-104. Murcia: Compobell.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF: McGrawHill.

- Instituto de la mujer (2003). Informes de impacto de género. *Guía de aplicación práctica, para la elaboración de informes de impacto de género de las disposiciones normativas que elabore el gobierno, de acuerdo a la Ley 30/2003*. Recuperado de <http://www.mujaresenred.net/IMG/pdf/guiaimpacto.pdf>
- Jiménez, C. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias pedagógicas*, (18), 51-85.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A. y Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE*, 12(2), 261-287. Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm
- Jiménez, M. (2003). El género en el profesorado: el caso de las profesoras universitarias. *Revista Clepsydra: revista de estudios de género y teoría feminista*, 2, 71-101.
- Johnson, R. B. y Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, EEUU: Allyn and Bacon.
- Kearney, C. A. y Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161.
- Kearney, C. A., Lemos, A. y Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *American Journal of Family Therapy*, 5(3), 275-283.
- Kearney, C. A. y Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339-354.
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and social stratification processes in comparative perspective. *Sociology of Education*, 3-18.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.

- Laparra, M. (2007). *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana*. Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Latorre, A. y Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Experiencia.
- Lee, C.D. (2008). The Centrality of Culture to the Scientific Study of Learning and Development, *Educational Researcher*, 37(1), 267-279.
- Legault, G. (2003): *Professionalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lehr, C. A., Johnson, D.R., Bremer, Ch. D., Cosio, A. y Thompson, M. (2004). *Essential Tools. Increasing rates of School Completion: Moving From Policy and Research to Practice. A manual for Policymakers, Administrators, and Educators*. Recuperado de <http://www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout/dropout.pdf>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. Recuperado de http://www.hku.hk/educel/Visitor_ProfLeithwood.htm#TOP
- Lérida, G. (2014). *La necesidad de la Educación Social en el ámbito escolar. El Perfil del Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad* (Trabajo fin de Grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación Palencia, Palencia.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Llanas, C., Moreno, S., Sandín, B., Valiente, R. M., y Chorot, P. (2016). ¿Por qué los alumnos de secundaria y bachiller rechazan ir a clase? Análisis del absentismo escolar justificado, razones del mismo y miedos escolares en una muestra de estudiantes de secundaria y bachiller. Razones del mismo y miedos escolares en una muestra de estudiantes de secundaria y bachiller. En J.L. Castejón (Coord.). *Psicología y Educación: presente y futuro*. (1977-1987). Madrid, España: ACIPE.

López Francés, I. (2012). Educación para la igualdad y prevención de la violencia de género. En I. Vázquez Bermúdez, *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 21 y 22 de junio de 2012. Sevilla: Unidad para la igualdad, Universidad de Sevilla.

López, M. J. R., González, R. A. M., y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula abierta*, 47(2), 149-158.

López Martínez, M., Reverte, G. M., y Palacios Manzano, M. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales. *Revista de estudios regionales*, 121-125.

Lozano., C. (2011). El ejemplo de Chile: movilización contra el mercado. *Semanario Voz*.

Luengo, J.A. (2007). La “buena educación”: dificultades y retos en la sociedad actual. *Revista de Trabajo Social Hoy*, 35-74.

- Luna, P., Infante, A. y Martínez López, F.J. (2006). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *PíxelBit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.
- Malinen, O. P., Väisänen, P. y Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (25-50). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martín, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Martín, R. L. (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, España: Universitat de València.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En d. Fortaleza y M.R. Rosselló (eds.) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca, España: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez, B. (2004). Senderos que bordean la inclusión educativa en la ESO. VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

- Medina, A. y Domínguez, M. C. (1990). *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, España: Cincel-kapusz.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Madrid, España: Fundación La Caixa.
- Melendro, E. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 65-77.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *Revista de Educación Social*, (16), 1-18.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Informe 2017 sobre el Estado del Sistema Educativo*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes/delsistema-educativo/informe-2017.html>
- Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad [MSSSI]. (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión del Pueblo Gitano en España (2012-2020)*. Recuperado de www.msssi.gob.es
- Montón, M. J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 33(4), 499-520.
- Moore, C. W. (1995). *El proceso de mediación: Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- Moos, R. (1987). *The social climate manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

- Moreno, A., Díez, E., Pazos, J.L. y Recio, M. (2012). Qué hacemos para que los recortes y reformas no acaben con un pilar tan básico de nuestra vida como la educación. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 7(4), 281-282.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.a ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Morine-Dersheimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 46-52.
- Morrill, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). Dimensions of counselor functioning. *The Personnel and Guidance Journal*, 52(6), 354-359.
- Morrow, R. A. y Torres, C. A. (2005). Estado, globalización y política educacional. En N. C. Burbules y C. A. Torres (coords.), *Globalización y educación. Manual crítico*, 31-58. Madrid, España: Popular.
- Muntaner, J.J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (36), 125-141.
- Newman, F. M. (Ed.). (1992). *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York, EEUU: Teachers College, 1992.
- Nieto, J.M., Valleto, M. y Algageme, M^a.B. (2016). El alumnado en riesgo de exclusión educativa: una mirada desde los ojos del profesorado. En González, M. B. A., González, M. T. G., Domínguez, B. M., Cano, J. M. N., Entrena, M. J. R., y Ruiz, M. V. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (Vol. 8). Nau Llibres.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Recuperado de

https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf

OCDE (2016). *Panorama de la Sociedad 2016. Un Primer Plano sobre los jóvenes.*

Recuperado de <https://www.oecd.org/spain/saq2016-spain.pdf>

Oliva, A. y Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-76.

Onwuegbuzie, A. J., Jiao, Q. G. y Bostick, S. L. (2004). *Library anxiety: Theory, research, and applications*. Lanham, MD, EE. UU.: Scarecrow.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.

Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/o/1992/12/09/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1992/12/09/(2))

Orden de 13 de marzo de 2015, por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria de los procedimientos selectivos para ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, a celebrar en el año 2015, y por la que se regula la composición de las listas de interinidad en estos cuerpos para el curso 2015-2016. Recuperado de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=111667&IDTIPO=60&RASTRO=c798\\$m3977,4332,50432,50780](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=111667&IDTIPO=60&RASTRO=c798$m3977,4332,50432,50780)

Orden de 18 de enero de 1967 por la que se establecen normas para la aplicación y desarrollo de la prestación de Vejez en el Régimen General de la Seguridad Social. Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/o/1967/01/18/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1967/01/18/(1))

Orden de 20 de noviembre de 2006 por la que se modifica la autorización de apertura y funcionamiento del centro concertado de Educación Infantil “San Vicente Ferrer”, de El Palmar (Murcia). Recuperado de <https://studylib.es/doc/7596007/orden-de-24-de-noviembre-de-2006--de-la-consejer%C3%ADa-de>

Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1999/07/28/pdfs/A28052-28056.pdf>

Orden de 26 de octubre de 2012, de la Consejería de Educación, formación y empleo por la que se establece y regula el programa regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar (PROGRAMA PRAE). Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=39708&IDTIPO=100&RASTR O=c148\\$m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=39708&IDTIPO=100&RASTR O=c148$m)

Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.. Recuperado de http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Orden_EDU_1054_2012_Departamentos_de_Orientacion_JCyL.pdf

Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Orden_EDU_1054_2012_Departamentos_de_Orientacion_JCyL.pdf

- Orden EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-283-2007-19-febreroconstituyencentro-recursos-e>
- Ortega, P., Mínguez, R. y Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, 231-253.
- Ortegón Machado, D. y Obando Restrepo, A. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. *Revista Psicoespacios*, 10(16), 239-259. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Ortez, E. Z. (2000). *Así se Investiga*. Santa Tecla, El Salvador: Editorial Clásicos Boxsil.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid, España: CIDE.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. Pedagogía Social. *Revista interuniversitaria*, (15), 15-27.
- Paredes, L. y Sánchez, I. (2018). La mediación escolar: un contenido transversal en los centros educativos de secundaria como alternativa a las sanciones. *Derecho y cambio social*, 1-9.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez de Guzmán, V. P. (2008). La mediación en los centros educativos: el educador social como mediador. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 79-87.

- Pérez Díaz, V., Chulla, E. y Valiente, C. (2000). *La familia española en el año 2000*. Madrid, España: Argenteria-Visor.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La muralla.
- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaaço. En J. B. Duarte (Dir.), *Igualdades e diferença numa escola para todos: contextos, controvérsias, perspectivas* (17-43). Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 17-43.
- Prada, J. y López, J. (2007). *Proyecto Armonía: Mejorar la Convivencia Escolar*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Portela, A. (1999). *El problema de la ampliación del rol del profesor: el caso de los profesores orientadores* (Tesis doctoral inédita). Murcia: Universidad de Murcia.
- Power, F., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kolberg's approach to moral education*. Nueva York, EEUU: Columbia University Press.
- Rahona, M. y Morales, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/28/299>
- Resolución de 12 de julio 2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los

centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://www.iberley.es/legislacion/resolucion-12-07-2005-consejeria-educacion-ciencia-dictan-instrucciones-regulan-organizacion-funcionamientocentros-publicos-educacion-especial-comunidad-autonoma-castilla-mancha-3070307>

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_este/supe/atenciondiversidad/archivos/res_31_05_96.pdf

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_norte/archivos1415/orientaies/res_do_30_04_1996.pdf

Ritacco, M. y Amores, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en Secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160.

Rodríguez, A. M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-64

Rodríguez, A., y Paterna, C. (2016). Programa de intervención psicosocial y educativa en habilidades sociales y género con adolescentes de etnia gitana. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 2636-2644.

- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona, España: Oikos-Tan.
- Rodríguez, M., Vila, R. y Freixa, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 45-72.
- Romero Izarra, G. y Caballero González, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(11-3), 29-36.
- Ronfeldt, M., Reininger, M., & Kwok, A. (2013). Recruitment or Preparation? Investigating the Effects of Teacher Characteristics and Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 319-337.
- Rumberger, W. (2011). *Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About it*. Cambridge (Massachusetts) y London (England): Harvard University Press.
- Sáez J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Libros Dykinson.
- Sáez, J. (2009) Enfoque por competencias en la formación de educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Sáez, J. y Molina, J. (2003) Emergencia de las profesionales sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 195-219.
- Sala, J.M. (2013). Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad, en institutos de secundaria: recurso contra el abandono escolar. *Revista de Orientación Educativa de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía*, 30,19-20.

- Sales, A., Moliner, M. O. y Sanchiz, M. L. (2001). Maestros y maestras críticos. *Cuadernos de pedagogía*, 307, 39-42.
- Sánchez, J.J. (2008). Servicios a la comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón*, (60), 41-50. Recuperado de <http://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/2912263.pdf>
- Sánchez , N. y Facal, D. (2018). Las relaciones entre las familias y la escuela en la etapa adolescente: implicaciones para el Departamento de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 63-74.
- Sánchez, P. (2008). *Prevención de la violencia contra la mujer: estudio de las actitudes sexistas en la Región de Murcia en el alumnado no universitario*. Murcia, España: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, Servicio de Publicaciones y Estadística
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación*.
- San Román, T. (2010). Educar para la escuela o educar ¿para qué vida?. *Revista trimestral de la Fundación Secretariado Gitano*, 56, 46-49.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford, England: Pergamon.
- Secretariado Gitano (2013). *Resumen ejecutivo. El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/42/08/EstudioSecundaria_InformeEjecutivo.pdf

- Sellés, P. M., y Cuesta, Á. I. A. (2018). #DíaInternacionaldelPuebloGitano: una mirada a la realidad educativa de la etnia gitana a través de Twitter. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(2), 106-113.
- Selltiz, Claire; Wrightsman, Lawrence S. y Cook, Stuart W. 1980. Métodos de investigación en las relaciones sociales. Ediciones Rialp. Madrid (España).
- Sierra Bravo, R. (1984). *Ciencias sociales: epistemología, lógica y metodología. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Madrid, España: Ed. Paraninfo.
- Simón, M. E. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación*. Madrid, España: Narcea.
- Solís, Y. (2007). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. *Revista Electrónica Educare*, X(1), 103-122.
- Stringfield, S. (1994). The analysis of large data bases in school effectiveness research. En D. Reynolds et al. *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford, England: Pergamon.
- Szirow, R. (2001). *Innovation and best practice in schools: review of literatura and practice. A research Report. Commenwelth Australia: Department of Education, Training and Youth Affaires*. Recuperado de https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/ed15-0093_dept_of_ed_2014-15_annual_report_acc.pdf
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tochon, F. (1992). Note de synthèse. A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants? Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 99(1),89-113.

- Tortosa, M. T., González, C. y Navarro, I. (2014). *Alumnado con necesidades educativas especiales: detección y trabajo para la optimización educativa. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 63-71.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao, España: Desclée.
- Ugalde Binda, N y Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista Ciencias Económicas* 31(2), 179- 187.
- UNICEF (2017). *Informe anual 2017*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/index_102899.h
- Uruñuela, P. (noviembre de 2005). *Absentismo escolar*. En I Jornades “Menors en edat escolar: conflictes i oportunitats”. Islas Baleares. Recuperado de https://www.google.es/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/p_uruñuela.pdf&ved=2ahUKEwiistLZ04LjAhVMJBoKHb5tBboQFjAAegQIBRAB&usq=AOvVaw1SOkg2DQhfMXrt_OENAvrU
- Valdés, A., Martín, M., y Sánchez-Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.
- Van Dalen, D., y William, J. Meyer (1983). La naturaleza de los hechos. *Metodología de las Ciencias Sociales*, 56-63.
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Verdugo, M.A.(2013). *Discapacidad e Inclusión: manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones

- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). Introducción a los estudios de casos. Archidona, España: Ediciones Aljibe.
- Vázquez, V. y López, I. (2011). Educar en la igualdad y la prevención de la violencia de género a través de la ética del cuidado. *Investigación y Género. Logros y Retos*, 1974-1992.
- Vázquez Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. Consultado en <file:///C:/Users/Laura/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeservicio-5153350.pdf>
- Velaz De Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Vila, I., Bosch, A., Lleonart, A., Novella, A. y del Valle, A. (1996). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la Educación Infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad? *Cultura y Educación*, 4, 31-43.
- Vilar, J. B., Vilar, M. J., Caselles, J.F (2009). La comunidad gitana en España y Región de Murcia: entre la integración y la exclusión. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 25-34.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American journal of sociology*, 70(2), 137-158.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. En D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice*. Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage
- Willms, J.D. (2000). *Student Engagement at School. A sense of Belonging and participation*. Results from PISA 2000. OECD. Recuperado de <http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/StudentEngagement.pdf>
- Wimmer, A. (2008). The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory. *American journal of sociology*, 113(4), 970-1022.

Yasumoto, J., Uekawa, K. y Bidwell, C. (2001). The collegial focus and high school students' achievement. *Sociology of Education*, 74(3), 181-209.

ANEXOS.

ANEXO 1.CARTA DE VALIDACION DE INSTRUMENTO CUALITATIVO.

Presentación.

Mi nombre es Laura Paredes Galiana, educadora social y experta en mediación. Actualmente estoy en el tercer curso académico de Doctorado en la Universidad de Murcia; mi tesis se titula “El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC): análisis de la especialidad, funciones, desempeño laboral y puesto de trabajo en los centros educativos públicos de Educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia”, bajo la dirección y supervisión de los doctores Juan Benito Martínez y Juan Manuel Escudero Muñoz, profesores de dicha Universidad.

La finalidad de este documento es la validación de las entrevistas diseñadas para la recogida de datos y su posterior análisis.

El PTSC surge tras la Orden 30/1992, cuando se establece que los trabajadores sociales que quieran acceder a los centros educativos deberán hacerlo mediante un concurso-oposición bajo el nombre de la especialidad Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Los PTSC, según la Orden 20/2006, son definidos como orientadores que actúan como apoyo especializado junto a los otros miembros del Equipo de Orientación, en la adecuación entre las necesidades y los recursos psicosocioeducativos (educativos, personales, familiares y sociales) dentro del ámbito de la comunidad educativa. Según Fernández y Fernández (2011:2) “el PTSC se crea para intervenir eficazmente en estas situaciones de riesgo, para evitar la posible exclusión escolar y social de los alumnos y favorecer su implicación y aprovechamiento de la educación secundaria obligatoria” y López y Linares (2012:21) escriben que “los profesores técnicos de servicios a la comunidad, adscritos a los Departamentos de Orientación, desempeñan una gran labor como mediadores culturales, plan de acogida, programas de absentismo, gestión de becas y ayudas, programas de salud, higiene, alimentación, habilidades sociales y culturales, etc.”

La Tesis Doctoral tiene como objetivo principal conocer la especialidad, las tareas y el contexto sociolaboral y socioeducativo del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad en la Región de Murcia. Sus objetivos específicos se podrían expresar de la siguiente forma:

- 1 Analizar la normativa aplicable a la especialidad de servicios a la comunidad.
- 2 Comprobar la coherencia existente entre la titulación universitaria que le ha dado acceso a la especialidad y la práctica laboral.
- 3 Conocer las condiciones de trabajo del PTSC en el entorno educativo en cuanto al horario, los centros en los que trabaja e interinidad.
- 4 Analizar los requisitos de acceso a la oposición así como la relación existente entre el temario y la práctica laboral desempeñada.
- 5 Conocer los ámbitos, las problemáticas y los destinatarios con los que el PTSC trabaja.
- 6 Indagar en los programas y proyectos que desarrolla y evalúa el PTSC en los centros educativos en los que trabaja y la relación que estos guardan con sus tareas establecidas.
- 7 Establecer tipologías modales sobre los perfiles de PTSC existentes en la Región de Murcia según la metodología y los destinatarios de la intervención.

Validación del instrumento.

La entrevista consta de 5 bloques temáticos: datos de identificación, formación inicial y formación continuada, tareas, personas-colectivos y metodología, programas y actuaciones, y relaciones y percepciones. Estos bloques constan de diferentes preguntas de carácter abierto. La población para nuestro estudio en el curso académico 2017-2018 es de 145 sujetos en la Región de los que 28 están adscritos a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, 23 están vinculados a la docencia en los ciclos formativos de grado medio y superior y, por último, la población que a esta investigación acontece son 94 PTSC de los que nos encontramos con que 27 tienen jornada parcial y 67 jornada completa. Por lo tanto contamos con una muestra para el estudio de 94 PTSC.

La recogida de datos realizó en Octubre como parte del estudio piloto o pretest y en los meses de Diciembre y Enero con el instrumento validado para su posterior análisis con el programa informático Atlas. Ti 7 para Windows.

El guión que se ha diseñado para el desarrollo de la entrevista y el mismo que se quiere validar es el siguiente:

BLOQUE I. DATOS DE IDENTIFICACION.

- Sexo.
- Edad.
- ¿En qué centro educativo trabaja?
- ¿Cuál es su tiempo de ejercicio en la especialidad?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este centro?
- ¿Cuál es su situación laboral: si tiene plaza, es interino...?
- ¿Cómo son sus condiciones laborales: horario, si tiene o no centros compartidos...?

BLOQUE II. FORMACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN CONTINUADA.

- ¿Cuál es su titulación universitaria inicial?
- ¿En qué consta su formación continuada? ¿Qué cursos, otras titulaciones... relacionadas con las funciones a desempeñar del PTSC ha llevado a cabo?
- ¿Cree que tienen relación con la práctica diaria? En caso afirmativo, ¿cómo o cuál es esa relación?
- ¿Ha tratado aspectos relacionados con el PTSC en la universidad? En caso afirmativo, ¿de qué forma?
- ¿Por qué decide ser PTSC? ¿Cuál fue su impulso, su motivación...?
- ¿Qué formación echa en falta en el ejercicio de su profesión?

BLOQUE III. TAREAS, PERSONAS-COLECTIVOS Y METODOLOGIA.

- ¿Qué tareas lleva a cabo en los centros educativos?
- ¿Estas tareas son propias o compartidas? En el caso de ser compartidas ¿con quién? ¿Quién decide qué tareas desempeñada cada persona-profesional?

- Entendiendo el trabajado en red como un trabajo cooperativo con otros miembros del Departamento de Orientación y otros profesionales, ¿lleva a cabo trabajo en red en su día a día? ¿Con quién lleva a cabo ese trabajo en red?
- ¿Qué diferencias cree usted que hay entre lo que hace y lo que debería hacer según las tareas que se le asignan en la legislación?
- ¿Qué aspectos cree usted que podría mejorar en relación con el desempeño de sus tareas? ¿Cree usted que lo que hace en su día a día es suficiente? En caso negativo, ¿por qué?, ¿Qué más le gustaría o cree que podría hacer?
- Con respecto a la metodología empleada en su trabajo, ¿existe algún protocolo o patrón para cada situación que aborda? En caso afirmativo, ¿cuál es ese patrón?, ¿en qué consiste?
- ¿Quién deriva al alumnado con el que trabaja usted?
- ¿Existe algún procedimiento a seguir para la derivación de este? En caso afirmativo, ¿cuál y en qué consiste ese procedimiento?
- ¿Existe algún criterio para saber qué alumno o alumna puede ser sujeto de su actuación?
- ¿Solamente trabaja con alumnado de su centro? En caso negativo, ¿con quién más trabaja?
- ¿Qué rasgos o características le podría atribuir para describir al alumnado sujeto de su trabajo? ¿Cuáles son los perfiles más frecuentes del alumnado con el que trabaja?
- ¿Se hace algo con el resto del alumnado que a priori no es sujeto de su intervención? En caso afirmativo, ¿qué se hace?, ¿quién lo establece?

BLOQUE IV. PROGRAMAS Y ACTUACIONES.

- ¿Qué programas o actuaciones lleva a cabo usted cuando existen casos de absentismo, abandono y/o fracaso escolar?
- ¿Qué programas o actuaciones lleva a cabo usted cuando existen problemas de convivencia en el centro?
- ¿Qué programas o actuaciones lleva a cabo usted con las familias?

- ¿Lleva a cabo programas para con alumnos provenientes de otras etnias, incorporación tardía...? En caso afirmativo, ¿en qué consisten esos programas o actuaciones?
- ¿Qué programas o actuaciones lleva a cabo usted cuando existen casos de desigualdad de género?
- ¿Cuál es su grado de implicación en estos programas?
- ¿Quién los elabora, implementa y desarrolla?
- ¿Cuál es su opinión sobre estos programas?
- ¿Cree que son suficientes? En caso negativo, ¿por qué?
- ¿Qué aspectos positivos y negativos destacaría de estos?
- ¿Cambiaría algo de ellos? En caso afirmativo, ¿por qué?
- ¿Qué programas y/o actuaciones lleva a cabo de carácter preventivo?
- ¿Dispone de recursos y apoyos suficientes?
- ¿Cómo se aprovechan estos recursos?
- ¿Echa en falta algún recurso que facilite su trabajo?

BLOQUE V. RELACIONES Y PERCEPCIONES.

- ¿Cómo es la relación que mantiene con las familias?
- ¿Cómo es la relación que mantiene con el equipo directivo?
- ¿Cómo es la relación que mantiene con el departamento de orientación?
- ¿Cómo es la relación que mantiene con otros miembros de la comunidad (tutores, etc.)?
- ¿Existe coordinación con los servicios sociales (municipales y/o autonómicos)? ¿en que se basa esta coordinación?
- ¿Mantiene relación profesional con otros PTSC?
- ¿Cuál es la valoración general de su trabajo?
- ¿Cómo definiría usted según su experiencia quién o qué es un PTSC?
- ¿Cree que su trabajo está destinado a prevenir y/o compensar desigualdades? En caso afirmativo, ¿de qué forma?, ¿cuáles son esas desigualdades?, ¿cómo cree que lo consigue?
- Entendiendo la Justicia Social como el reparto equitativo de bienes sociales a todos los seres humanos respetando los derechos humanos fundamentales y logrando un acceso basado en la igualdad, ¿qué cree

que hace usted con respecto a esta? ¿cómo considera que está contribuyendo desde su trabajo a su logro?

- ¿Desea aportar algo?

Gracias por su atención mostrada en este documento, espero que haya sido entendido tal y como se lo quería transmitir. Estoy a su disposición para cualquier objeción o modificación que crean oportuna para mejorar y darle calidad a mi investigación. Ruego se pongan en contacto conmigo para ello mediante el correo electrónico laura.paredes@um.es o al teléfono móvil 618 20 85 57. Me gustaría que, en medida de lo posible, pudieran realizar la validación del instrumento durante el mes de Diciembre para poder seguir recogiendo datos en los próximos meses, de acuerdo con la temporalización establecida.

Atentamente, Laura.

ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTA DEFINITIVO.

BLOQUE I. DATOS DE IDENTIFICACION.

- Sexo.
- Edad.
- ¿En qué centro educativo trabaja?
- ¿Cuál es su tiempo de ejercicio en la especialidad?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este centro?
- ¿Cuál es su situación laboral en cuanto a si tiene plaza, es interino...?
- ¿Cómo son sus condiciones laborales en cuanto al horario, si tiene o no centros compartidos...?

BLOQUE II. FORMACIÓN Y MOTIVACIÓN.

- ¿Cuál es su titulación universitaria inicial?
- En cuanto a la formación continuada y permanente, ¿qué cursos, otras titulaciones... relacionadas con las funciones a desempeñar del PTSC ha llevado a cabo?
- ¿Cree que tienen relación con la práctica diaria? En caso afirmativo, ¿cómo o cuál es esa relación?
- ¿Cómo valora la relación que existe entre los cursos recibidos y la práctica que vive?
- ¿Podría especificar qué aspecto o aspectos de esos cursos están más relacionados con la práctica?
- ¿Ha tratado aspectos relacionados con el PTSC en la universidad? En caso afirmativo, ¿en qué materia o materias, con qué grado de profundidad o especialización?
- ¿Qué ha echado de menos en cuanto a la formación universitaria para la práctica?
- ¿Cuáles cree que es o son las debilidades más importantes, tomando en cuenta la práctica que vive o experimenta?

- ¿Cómo le parece que se puede subsanar o debería considerarse el fortalecimiento formativo para una adecuación más ajustada y pertinente?
- ¿Por qué decide ser PTSC?

BLOQUE III. PRAXIS DEL PTSC.

- ¿Qué tareas lleva a cabo en los centros educativos?
- ¿Estas tareas son propias o compartidas? En el caso de ser compartidas ¿con quién? ¿Quién decide qué tareas desempeña cada persona?
- Entendiendo el trabajado en red como un trabajo cooperativo con otros miembros del Departamento de Orientación y otros profesionales, ¿lleva a cabo trabajo en red en su día a día? ¿Con quién lleva a cabo ese trabajo en red?
- ¿Qué diferencias cree usted que hay entre lo que hace y lo que debería hacer según las tareas que se le asignan en la legislación?
- ¿Qué aspectos cree usted que podría mejorar con relación al desempeño de sus tareas? ¿Cree usted que lo que hace en su día a día es suficiente? En caso negativo, ¿por qué?, ¿Qué más le gustaría o cree que podría hacer?
- Con respecto a la metodología empleada en su trabajo, ¿existe algún protocolo o patrón para cada situación que aborda? En caso afirmativo, ¿cuál es ese patrón? ¿en qué consiste?
- ¿Quién deriva al alumnado con el que trabaja usted?
- ¿Existe algún procedimiento a seguir para la derivación de este? En caso afirmativo, ¿cuál y en qué consiste ese procedimiento?
- ¿Existe algún criterio para saber qué alumno o alumna puede ser sujeto de su actuación?
- ¿Solamente trabaja con alumnado de su centro? En caso negativo, ¿con quién más trabaja?
- ¿Qué rasgos o características le podría atribuir para describir al alumnado sujeto de su trabajo?

- ¿Cuáles son los perfiles más frecuentes del alumnado con el que trabaja?
- ¿Se hace algo con el resto del alumnado que a priori no es sujeto de su intervención? En caso afirmativo, ¿qué se hace?, ¿quién lo establece?

BLOQUE IV. PROGRAMAS DE ACTUACION E IMPLEMENTACION.

- ¿Qué programas o actuaciones lleva a cabo usted cuando existen casos de absentismo, abandono y/o fracaso escolar?
- ¿Qué programas o actuaciones lleva a cabo usted cuando existen problemas de convivencia en el centro?
- ¿Qué programas o actuaciones lleva a cabo usted con las familias?
- ¿Lleva a cabo programas para con alumnos provenientes de otras etnias, incorporación tardía...?En caso afirmativo, ¿en qué consisten esos programas o actuaciones?
- ¿Qué programas o actuaciones lleva a cabo usted cuando existen casos de desigualdad de género?
- ¿Cuál es su grado de implicación en estos programas?
- ¿Quién los elabora, implementa y desarrolla?
- ¿Cuál es su opinión sobre estos programas?
- ¿Cree que son suficientes? En caso negativo, ¿por qué?
- ¿Qué aspectos positivos y negativos destacaría de estos?
- ¿Cambiaría algo de ellos? En caso afirmativo, ¿por qué?
- Con respecto a la prevención, ¿qué programa o programas lleva usted a cabo?
- ¿Dispone de los recursos y apoyos suficientes para el desarrollo e implementación de todos estos programas?
- ¿Cómo se aprovechan estos recursos?
- ¿Echa en falta algún recurso que pueda facilitarle su trabajo? En caso afirmativo, ¿de qué recurso o recursos se trata?

BLOQUE V. VINCULOS Y PERCEPCIONES.

- ¿Cómo es la relación que mantiene con las familias?
- ¿Cómo es la relación que mantiene con el equipo directivo?

- ¿Cómo es la relación que mantiene con el departamento de orientación?
- ¿Cómo es la relación que mantiene con otros miembros de la comunidad?
- ¿Mantiene relación profesional con otros PTSC?
- ¿Existe coordinación con los servicios sociales (locales, municipales)?
¿En qué se basa esa coordinación?
- ¿Cuál es la valoración general de su trabajo?
- ¿Cómo definiría usted según su experiencia quién o qué es un PTSC?
- ¿Cree que su trabajo está destinado a prevenir y/o compensar desigualdades? En caso afirmativo, ¿de qué forma?, ¿cuáles son esas desigualdades?, ¿cómo cree que lo consigue?
- Entendiendo la Justicia Social como el reparto equitativo de bienes sociales a todos los seres humanos respetando los derechos humanos fundamentales y logrando un acceso basado en la igualdad, ¿qué cree que hace usted con respecto a esta? ¿Cómo considera que está contribuyendo desde su trabajo al logro de esta Justicia Social?
- ¿Desea aportar algo?

Gracias por su colaboración.

ANEXO 3. CARTA DE INVITACIÓN PARA REALIZAR EL CUESTIONARIO.

Queridos/as PTSC:

Mi nombre es Laura Paredes Galiana. Soy educadora social y experta en mediación. Actualmente, estoy en el tercer curso académico de Doctorado en la Universidad de Murcia; mi tesis se titula “El profesorado técnico de servicios a la comunidad (PTSC): análisis de la especialidad, funciones, desempeño laboral y puesto de trabajo en los centros educativos públicos de educación secundaria en la Región de Murcia”, bajo la dirección y supervisión de Juan Benito Martínez y Juan Manuel Escudero Muñoz, profesores de dicha Universidad en los Departamentos de Teoría e Historia de la Educación y Didáctica y Organización Escolar, respectivamente.

El objetivo de la Tesis Doctoral es dar a conocer la figura del PTSC en la comunidad educativa y en la sociedad en general. Es de carácter reivindicativo y me gustaría que todos y todas aportarais vuestro granito de arena. Este documento tiene la finalidad de invitaros a participar en un breve cuestionario online en la plataforma *google drive* para la recogida de datos cuantitativa para la Tesis Doctoral; la recogida de datos está prevista durante el mes de Febrero para su posible presentación y divulgación científica en verano de 2018.

En el siguiente enlace, pinchando en él, os llevará directamente al cuestionario online donde, tras haber contestado a todas las preguntas, le dais a enviar y automáticamente me llegan a mi correo las respuestas de forma anónima.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScJRahqI9LhMlZAjR-5DFL8mmTqatDr4urlpTrYD8YNrSBOfw/viewform?usp=sf_link

Si tenéis cualquier duda, podéis contactar conmigo mediante el email lauraparedes.1991@gmail.com o el teléfono móvil 618208557.

Gracias, una vez más, por vuestra colaboración.

ANEXO 4. CUESTIONARIO

EL PTSC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE SECUNDARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA.

Esta encuesta tiene como finalidad obtener información acerca de la función que desempeña el PTSC en la Región de Murcia, así como los ámbitos y colectivos con los que trabaja y la metodología que utilizan para con ellos.

Las respuestas son totalmente anónimas y confidenciales. Gracias por su colaboración.

***Obligatorio**

BLOQUE I.

Datos de identificación.

1. **Sexo***

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre

2. **Edad***

Marca solo un óvalo.

- De 25 a 34 años
- De 35 a 44 años
- De 45 a 54 años
- 55 años o más

3. **Tiempo de ejercicio en la especialidad.*** *Selecciona todos los que correspondan.*

- Menos de 1 año

- De 1 a 3 años
- De 4 a 6 años
- 7 años o más
- NS/NC

4. Tiempo que trabaja en el centro educativo actual. *Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 año
- De 1 a 3 años
- De 4 a 6 años
- 7 años o más
- NS/NC

5. Situación laboral actual. *Marca solo un óvalo.

- Interino/a
- Interino/a con varios centros
- Con plaza definitiva
- Otro: _____

6. Condiciones laborales actuales. *Marca solo un óvalo.

- Una jornada parcial
- Dos jornadas parciales
- Jornada completa
- Otro: _____

BLOQUEII.

Formación y motivación.

7. Titulación universitaria inicial. *Selecciona todos los que correspondan.

- Educación Social
- Educación Infantil

- Educación Primaria
- Pedagogía
- Trabajo Social
- Psicología
- Otro: _____

8. Cursos y otras titulaciones relacionadas con su práctica laboral diaria.*

9.¿Hasta qué punto está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones?* *Marca solo un óvalo por fila.*

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	NS/NC
La práctica laboral diaria y mis titulaciones tienen relación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He tratado aspectos relacionados con la figura del PTSC y sus funciones en la Universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10.En relación a la pregunta anterior, en caso de estar de acuerdo, en qué materia o materias ha tratado aspectos sobre el PTSC.

BLOQUEIII.

Praxis del PTSC

11.De las siguientes tareas, seleccione las que suele llevar a cabo en su práctica laboral diaria.*

Selecciona todos los que correspondan.

- Reuniones con las familias
- Gestión y administración de documentos del departamento de Orientación
- Elaborar programas de seguimiento y control del absentismo
- Llevar a cabo programas de seguimiento y control del absentismo
- Elaborar el plan de atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales
- Llevar a cabo el plan de atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales
- Colaborar en procesos de acogida
- Desarrollar planes de orientación
- Desarrollar actuaciones para la mejora de la convivencia
- Colaborar con servicios externos de la zona
- Orientar al alumnado en desventaja socioeducativa
- Colaborar con los tutores
- NS/NC
- Otro: _____

12. ¿Hasta qué punto está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Marca solo un óvalo por fila.

Las tareas que desarrollo en mi práctica laboral diaria son exclusivas del PTSC	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	NS/NC
Diferentes estudios definen el trabajo en red como un trabajo cooperativo con otros profesionales, de acuerdo con esto, ¿considera usted que realiza trabajo en red en su práctica laboral diaria?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existen diferencias entre lo que debería hacer según la legislación vigente del PTSC y lo que hago en mi práctica laboral diaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe un protocolo a seguir en cada una de las situaciones con las que trabajo en mi día a día	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13.La/las personas que me derivan al alumnado sujeto de mi trabajo son* *Selecciona todos los que correspondan.*

- Equipo directivo
- Orientadores
- Familiares
- Tutores
- Servicios Sociales
- NS/NC
- Otro: _____

14.El perfil más frecuente de alumnado con el que trabajo es...*

BLOQUEIV.

Programas de actuación e implementación

15.¿Hasta qué punto está usted de acuerdo con respecto a los

programas y actuaciones que lleva a cabo en su día a día?*

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	NS/NC
Absentismo, abandono y fracaso escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convivencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alumnos provenientes de otras étnias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoción de la igualdad de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16.¿Hasta qué punto está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones?* *Marca solo un óvalo por fila.*

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	NS/NC
Mi papel como PTSC en el desarrollo, implementación y evaluación de los programas antes citados es importante y activo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que son suficientes los programas que, yo como PTSC, llevo a cabo en el centro educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dispongo de los recursos y apoyos suficientes y necesarios para el desarrollo e implementación de estos programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe coordinación con los servicios sociales de la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17.Llevo a cabo programas de prevención para con los siguientes ámbitos.* *Selecciona todos los que correspondan.*

- Igualdad de género
- Absentismo, abandono y fracaso escolar
- Alumnado con discapacidad
- Alumnado proveniente de minorías étnicas
- Problemas en la familia
- Trastornos de conducta
- NS/NC
- Otro: _____

BLOQUEV.

Vínculos y percepciones.

ANEXO 5. TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Buenas tardes, gracias por haber venido. En primer lugar comentar que la finalidad del grupo de discusión es facilitar un *feedback* de los resultados más significativos y de una forma muy resumida de la tesis para poder comentarlos con vosotras esta tarde y ver si concuerdan con vuestra práctica diaria o no. Aclarar que pueden surgir nuevos temas relacionados con los que hemos establecido y se hará incidencia en estos.

El título de la tesis doctoral como sabéis es El PTSC en los centros educativos públicos de la región de Murcia, se ha relacionado con el DO solamente porque si ampliábamos también a los equipos se nos iba de tiempo la tesis así que decidimos hacerlo en esta etapa de secundaria porque, a título personal y profesional, creo que en la etapa de la adolescencia es donde más podíamos sacar partido a esta figura debido a la disparidad de alumnado que hay, los conflictos que surgen y las tareas del PTSC con respecto a esto. Establecí un objetivo general y siete objetivos específicos. Antes de exponerlos aquí cabe destacar que se llevó a cabo una recogida de datos mixta utilizando los cuestionarios y las entrevistas. En el año 2018 había trabajando 90 PTSC en la región en los departamentos de orientación y llevamos a cabo 11 entrevistas y 70 cuestionarios. No pudimos llegar al 100% de la población por interinidad de los PTSC, acceso a estos, tiempo...así como el llamado “índice de saturación” que lo obtuvimos a la 5 o 6 entrevista pero como teníamos planeadas las 11, las ejecutamos por si salía algo nuevo y decidimos ampliar campo e información con los cuestionarios.

Los objetivos de la tesis como ya bien sabéis y acabamos de aludir, son divididos en uno general y siete específicos y son:

Objetivo general

Conocer la especialidad, las tareas y el contexto sociolaboral y socioeducativo del PTSC en la Región de Murcia.

Objetivos específicos

- 1) Conocer la normativa reguladora de la especialidad de servicios a la comunidad.
- 2) Analizar los requisitos de acceso a través de concurso oposición así como la relación existente entre el temario y el trabajo diario del PTSC.
- 3) Conocer las condiciones del PTSC en el entorno educativo en cuanto al horario, el centro, la interinidad...
- 4) Conocer los ámbitos, las problemáticas y los destinatarios con los que trabaja el PTSC.
- 5) Indagar en los programas que desarrolla, implementa y evalúa el PTSC en los centros educativos de secundaria y la relación que estos guardan con sus tareas.
- 6) Comprobar la coherencia existente entre la formación y la práctica laboral.
- 7) Establecer tipologías modales sobre los perfiles de PTSC existentes en la Región de Murcia según la metodología y los destinatarios de la intervención.

(EXPLICACIÓN DE LOS OBJETIVOS)

Los temas que aquí se van a tratar son: las titulaciones base (con la que se accede a la bolsa de PTSC), las tareas siempre relacionándolas con (lo que aquí se presenta ya son resultados obtenidos) la metodología que vosotras utilizáis para el desarrollo de esas tareas. Luego los programas que se han obtenido de forma general que se desarrollan o desarrolláis en los centros educativos, el perfil de alumnado con el que trabajáis y por último las tipologías modales, que aquí es donde está la innovación de la investigación. Es el apartado que más me gusta, he de reconocerlo jajaja.

Laura: es el más interesante, sí.

Vale, las titulaciones de acceso las he dividido en dos en cuanto a las obtenidas por el cuestionario y por la entrevista. Hemos obtenido que hay 6 pedagogos, 2 trabajadores sociales, 1 licenciada en pedagogía e historia, 1 psicólogo y 1 educador social.

Juan Benito: acuérdate que estamos hablando de titulaciones no de profesiones, profesión es PTSC.

Laura P: sí titulaciones... ah vale, entiendo que se tienen que poner los nombres de las titulaciones: pedagogía, trabajo social, licenciatura en geografía e historia, psicología y educación social ¿no?

Laura: claro, es licenciatura en geografía e historia pero es PTSC su profesión por así decirlo.

Laura P: vale, vale.

Laura: el académico no el profesional.

Paola: exacto sin centrar en persona sino en universidad.

Juan Benito: porque la titulación es geografía e historia, la profesión historiador pero puede trabajar de PTSC en este caso.

Laura: vale, el título académico.

Juan Benito: si porque ya digo puede ser licenciado en pedagogía y no necesariamente ser pedagogo.

Silvia: es cierto pero ha sido llegar tú... (a Juan Benito) .

Juan Benito: oye esos gestos me recuerdan mucho a una alumna..jajaja.

Silvia: pues puede ser porque yo hablo muchísimo con las manos no lo puedo evitar. Tú átame las manos y me callo no hago nada... jaja.

Laura: bueno pues siguiendo con los resultados del cuestionario nos encontramos con 44% pedagogía, 17,1% trabajo social, 15,7% otra titulación, 11.4% educación social y el 10% psicología.

Vale pues yo lo he orientado de forma que presento los resultados más destacados para no presentarlo todo y después que se nos olvide algo, lo presentamos por bloques y charlamos sobre este.

La primer pregunta sería que ¿en qué grado creéis que influye o no la titulación de base que tengan los PTSC?

Silvia: en qué grado influye sobre qué exactamente.

Laura: sobre el desarrollo de las tareas, cómo las desarrolla...

Silvia: mucho. Muchísimo. Nosotras hemos sido 2 PTSC en el centro y en ocasiones hasta 3, y Ana tiene una manera de trabajar porque aunque ahora esté estudiando psicología ella es trabajadora social, o sea parte de la rama de lo social entonces su manera de trabajar era muy diferente a la mía; yo trabajaba más la parte de psicología por el trayecto que tengo y la formación y me encargaba más de la parte de la familia, dar pautas, atender a alumno, hacer registro, hacer fichas para recogida de datos de las familias... muy de cara a las familias y ella a lo mejor cogía el teléfono y con servicios sociales se manejaba fenomenal. Yo he ido aprendiendo de ella eso, entonces fenomenal porque éramos dos puntos de vista diferentes y entonces pues he aprendido con ella de eso y en una intervención abarcábamos todos los ámbitos. Pero sin embargo con la otra compañera que era periodista, pues no tenía ni idea de nada entonces estaba más perdida que un pulpo en un garaje. Siempre decía qué hago con el PRAE, qué hago con esto, qué hago con lo otro... se limitaba a hacer informes porque le salían genial pero ella hablaba con un alumno y parecía que le regañaba a su hijo... y se veía abismal. Se nota muchísimo y yo creo que se debería legislar, se debería limitar y ver cuál es el perfil que se quiere para nosotros (qué requiere la figura) y entonces decir vale pues un profesor de ed.física no vale para atender a servicios sociales, a la familia ni al alumno, digo yo...

Paola: sí, yo estoy de acuerdo. Creo que sí existen algunas titulaciones que pueden ser compatibles con lo que nosotras hacemos como pueden ser pedagogía, aunque hay varias no tiene porque ser esta solo. Y sí creo que cada una te da un enfoque diferente pero en realidad luego compatible con las funciones que en realidad vas a desarrollar que otras se salen de esto porque se supone que un poco la formación te predispone y capacita para llevar a cabo un cierto trabajo.

Laura: Si claro yo también creo que es así, porque además el perfil de PTSC implica mucho, o sea lo que tú decías saber acceder a un sistema de servicios sociales y conocer el servicio, servicios específicos, atención primaria, implica

saber redactar un informe con rigor, implica conocer el sistema educativo: todas las puertas, las vías, las opciones, las entradas y venidas, implica saber tratar y hablar con un alumno, conocer proyectos, programas... quiero decir, entonces ahí entran muchas titulaciones: educación social, pedagogía, trabajo social.. claro está que cada uno le va a dar su matiz ya no solo por la titulación que viene sino por el estilo de carácter y trabajo que tenga. Pero al final pasa eso, siempre algunos tenemos predisposición o conocemos más un ámbito pero cuando empiezas a trabajar (no sé si vosotras tuvisteis la misma sensación) que llegas a un sitio y tienes muchas cosas que aprender pero hay otras que dominas más por la formación pero a la vez ninguna formación implica poder trabajar en todas las áreas a la vez por lo que una vez que te incorporas debes y tienes que seguir formándote para compensar esas áreas donde también tienes responsabilidad y trabajo y tienes que formarte en ello. Entonces a mí eso me parece interesantísimo porque es hacerte al puesto de trabajo como pasa en otros países que te forman desde abajo y te hacen amoldarte a ese puesto, entonces tiene un poco de esto porque te tienes que hacer al puesto, al centro donde trabajas y eso siempre enriquece, no vienes con ninguna lección aprendida. Y eso enriquece.

Laura P: claro y además trabajando con personas no puedes usar siempre el mismo patrón, lo que surte efecto con A no tiene porqué surtirlo con B.

Laura: claro y en cada centro educativo la labor del PTSC cambia, cada PTSC le da su estilo, y entonces pasa eso que a lo mejor lleva el absentismo de una manera determinada y entonces pasa eso que hay variabilidad para lo bueno y para lo malo, antes tú decías que hay una multitud de funciones que están poco definidas ¿no? Y yo creo que eso tiene aspectos muy positivos porque hay mucho que hacer y de muchas maneras que si todo va muy guiado o protocolizado, muy cerrado... y yo creo que eso enriquece.

Silvia: si lo que pasa que con esa riqueza al final nosotros no tenemos un perfil definido, o sea llega el orientador educativo y sabe que tiene que saber necesidades educativas especiales, específicas, los itinerarios educativos, y poca cosa más, ya está. Bueno la normativa de convivencia, sus funciones y así. Y llegamos nosotros y seguimos siendo los pakistanís, somos los de "para

todo” y es verdad, somos para todo. ¿Un protocolo de X? Venga si la orientadora no está, que vaya la PTSC, tenemos que saber de todo y para calmar todo y no somos súpermanes, al final acabamos con una saturación y una carga de trabajo que tu asumes porque va en tus funciones y en tu propia moral y encima de todo, luego, si te equivocas eres la mala pero si lo haces bien no firmas en ningún sitio. Los PT sí, es verdad nos requieren para todo pero no figuramos en ningún sitio: en el PRAE del que somos responsables, figura antes el jefe de estudios y el tutor cuando a lo mejor la que ha tenido el contacto con servicios sociales, alumnos y tal, la que se ha movido con familia y ha hecho la entrevista, lo has gestionado tú, no aparece como que lo has hecho tú pero tú te has comido dos semanas de tu trabajo con ese niño y firma el tutor.

Laura: en el expediente. Al terminar el expediente pone quién ha hecho qué.

Silvia: si pero te quiero decir que estamos para todo, estamos difusos, no estamos definidos y eso crea caos y luego cuando yo voy de un centro a otro, yo sigo siendo interina, lo que han dejado mis compañeros a lo mejor no tiene nada que ver con lo que yo desarrollo habitualmente porque no hay cultura de juntarnos y decirnos oye ¿tú esto como lo haces? ¿Que recursos usas? Yo te ofrezco esto, tal... no la hay y sin embargo los orientadores son todo a una. Actúan todos de la misma manera: son réplicas. Nosotros no.

Laura: yo creo que hace falta, como dices en ese sentido estar presentes y anclar, y va siendo el momento de exigir que estemos, que nos nombre la normativa, que hemos aparecido en un momento donde no figuramos en ningún lado y es necesario anclarnos a los protocolos, los procedimientos, la legislación... Ahora también creo que hay que dejar margen porque es una maravilla llegar y hacer proyectos de convivencia por ejemplo, tener libertad para hacerlo y adaptarlo al centro donde te encuentres. A la realidad. Y creo que esta es parte de una riqueza.

Silvia: ¿y tú crees que si nos determinan eso lo vamos a perder?

Laura: noo... pero debemos insistir en conservarlo.

Silvia: claro, exactamente pero yo sé que hay compañeros y compañeras que están de PTSC en centros y no hacen nada de convivencia. Solo PRAE e informes, ya está. Entonces...

Laura: ya pero existe una normativa.

Silvia: ya pero ¿a que tú haces convivencia? Porque yo he entrado a ser cotutora de un aula. No sé si es legal o no pero por petición yo he entrado a ello. Soy cotutora de un aula difícil y eso no se contempla ni económicamente (que a los tutores sí) ni en ningún sitio.

Paola: por horas, sí. Que al final es económicamente.

Silvia: entonces que no se nos reconoce la función que nosotros hacemos y si no se nos reconoce quiere decir que llegará un momento en el que estaremos en peligro de extinción.

Paola: no sé yo tengo una opinión bastante distinta a la vuestra. Porque creo que, es verdad que hay que modernizar esto porque hay funciones que desarrollamos en estos últimos años que no están contempladas, está obsoleto, como por ejemplo la convivencia. Pero si no las otras, si tú coges mi programación de este año son estas funciones desarrolladas en tareas. En el sentido que yo aplico la normativa y desarrollando las tareas concretas: si la convivencia falta pero yo creo que es muy específico lo que hacemos porque en el centro no hay otro profesional que intervenga con SS.SS, servicios de familia, servicios de centros de menores...todo eso es muy específico.

Silvia: en mi centro en molina el orientador y jefatura de estudios también lo hace. Se vinculan. Pero supongo que dependerá de la cultura de cada instituto y del municipio. Y del centro. Pero por los que yo he pasado en molina si que es así.

Paola: no sé yo en los que he estado no y esa función lo cuentan como que lo hace el PTSC y ya yo ahí es donde hago muchísimo porque es verdad que nosotras tenemos disponibilidad horaria en nuestro horario de salidas, encuentros, reuniones, no? Esa parte yo creo que se puede extender mucho. Con la parte de las familias también en lo bueno y en lo malo. Digo en lo malo

porque aquí en la legislación pone mediador pero es muy difícil porque está la familia aquí y la institución allí. Entonces aunque se intente mediar, al final tienes que hacerle entender que su hijo va a estar expulsado un mes y en eso hay muy poca mediación...quiero decir... que eso a mí me pasa.

Laura: en ese caso no hay una mediación posible. Es anarquía.

Paola: pues eso es que muchas veces se queda muy corto el tema mediación...pero en el resto de los casos... yo sí que creo que falta todo el tema de la convivencia porque se ha desarrollado después y yo por ejemplo en mi programación hay algún año que lo pongo en el punto dos, otro en el seis..y así según lo que me parece mejor, pero sí creo que como quería decir al principio si está bastante como decir.... Especifico comparado con otros profesionales, con los profesores normales y corrientes o con el orientador. Pero el tema de la convivencia...

Silvia: no está y es donde más hacemos falta.

Laura: convivencia y las actuaciones de los protocolos por ejemplo que han salido posteriores a 2003 que se aplican en los centros: acoso, AVE, el protocolo con toda la normativa de violencia de género, el cómo actuar, o sea el apoyo, el acompañamiento y la relación con servicios externos en esos protocolos: autolisis, todo eso que si que sería lo que habría que incorporar pero que es posterior.

Paola: sí y ahí sí que se generan a veces confusiones con los orientadores por ejemplo: a nivel personal he tenido buenas experiencias y malas experiencias porque en esa confusión hace mucho la persona y cómo te puedas coordinar, entonces como no se define bien quien hace que...

Laura: si solo poniendo que se actuará de forma colegiada, ya se ha ganado o sea trabajar en conjunto, el departamento, cuando podemos trabajar en conjunto orientador-PTSC entrevistando a familias, atendiendo a alumnos, distribuyendo tareas...

Juan Benito: no me coméis.

(Risas)

Laura: pues eso...siempre es bueno. Porque se debate, porque hay reflexión, porque hay puntos de vista...

Silvia: Sí pero Paola tiene razón depende de con el orientador con el que te encuentres pues o tienes la suerte que mira en la misma dirección que tú y entiende que sois un equipo, y la cosa fluye y va todo genial porque lo que no atiendas tú lo atiende yo, y qué has pillado de este crío y que ha dicho la madre... ¿entiendes? O vamos tú a uno y yo a otro...y genial pero si es de la escuela de que no, esto es mío ¿tú para qué estás aquí?

Laura: claro, deberíamos separar las responsabilidades, porque no hay nada que nos avale.

Silvia: ya pero cuando hay un papel que nos defiende, entonces, tú puedes ser de la antigua escuela o de una escuela que te hayas inventado tú paralela a la mía pero estas son mis funciones y estoy aquí para ayudar. Pero no tenemos respaldo en ese sentido, que es a lo que yo me venía a referir antes que necesitas que nos moldeen y nos den figura para que no haga falta que yo me defienda y vaya a un instituto todos los años a decir quién soy yo, a presentarme porque todo el mundo sabe lo que hace el orientador y ¿por qué no todo el mundo sabe lo que hago yo? Yo voy y hago una carta de presentación y un *powerpoint* donde les explico y entonces le hago ver la importancia de mi figura y a mí me da vergüenza porque parece que les estoy vendiendo la moto... es que me tengo que presentar ¿por qué el profe de mates no tiene que hacerlo?

Laura: claro todo esto lo hablábamos en la asociación del nombre, que nos nombran con siglas y es horroroso. El nombre de la especialidad es muy poco descriptivo, no concreta, por muchas cosas... y porque acabamos de llegar.

Silvia: es cierto pero por eso mismo necesitamos, aunque luego saquemos los brazos de ese molde que nos hagan, necesitamos un molde que nos presente y que no tengamos que estar presentándonos porque te desgasta mucho tener que decirle a tu orientador u orientadora oye es que yo sirvo para esto porque la orden lo contempla.

Paola: si yo creo que en ese sentido para diferenciar nuestra función de la función del orientador es muy importante subrayar la función de intervención social, sociofamiliar, pero social. Porque si no, si vas más a la educación...

Juan Benito: ¿Social o socioeducativa?

Paola: o sea socioeducativo pero estando en el centro, subrayar mucho lo social. Porque claro está ya el orientador.

Silvia: sí pero tiene razón Benito porque si tu lo vinculas solo con lo social, tu parte solo es con servicios sociales y entonces tú eres la trabajadora social pero, no perdona que yo hago itinerarios de intervención, trato con los críos, hago mejora de la conducta, itinerarios conductuales... y quitar vicios que no deben y derivarlos a otras asociaciones para evitar esos hábitos insanos y todo eso lo haces tú... junto con el orientador.

(Silencio)

Paola: el cambio de conducta quizás es más de orientador ¿no?

Silvia: no porque toca el tema de convivencia.

Paola: si no, está claro.

Silvia: somos supermanes.

Juan Benito: una pregunta así de... ¿Tenéis autonomía para decidir el desarrollo de vuestras funciones?

(Silencio)

Paola: hasta un cierto punto.

Juan Benito: porque depende de quién: del equipo directivo, depende de vosotros, es decir porque no siempre se hace lo mismo, tú lo decías..entonces hasta qué punto tenéis autonomía.

Silvia: es que en los centros educativos, yo hablo de los institutos los coles no los conozco, en los institutos todo pasa porque te de permiso el jefe de

estudios y el director. Yo previamente lo hablo con mi orientadora. Hay cosas en las que no se mete nadie o casi nadie y eso es en absentismo...

Juan Benito: habría que profundizar un poco más.

Laura P: o sea que hay algunas que son propias vuestras como es el absentismo y otras que son más... compartidas ¿no? Como convivencia y tal. En las entrevistas si que me hacíais alusión a que todo debe pasar por el orientador, que depende mucho de este y de jefatura: que te dejen hacer, que algún miembro del equipo de jefatura, de dirección, sea PTSC como en Molina que así es como más fácil que te dejen hacer porque conocen la figura y qué hace.

Paola: es fundamental. Mira yo este año soy jefa de departamento, que es interesante también estar ahí en el otro lado, es verdad que a veces por la función que tiene, tiene que resolver cosas y a veces no tiene tiempo de contemplarte. Entonces yo ahora estoy también en esa función y entiendo mejor que a veces la persona que tiene ese cargo (que a ver mi cargo no es nada comparado con jefatura de estudios) pero a veces tiene que decidir quién hace qué, y a veces también obviamente lo haces con tus ideas. No puedes en ese momento preguntarle a todos oye vas a hacer esto o lo otro. Entonces yo ahora entiendo mejor en algún momento alguna decisión de alguna orientadora que he tenido. Entonces en ese sentido yo tengo que decir también que la jefatura del departamento estaría muy bien como hay en algunos centros, muy pocos, que sea que se cambie ¿no? Rotativa por ejemplo lo que pasa en algún instituto por que el orientador es interino, quiero decir que esa plaza está en comisión de servicio entonces como cada año hay una persona nueva pues decidieron que fuera así pero por normativa es preferentemente la orientadora o el orientador o puede decidir el director, como en mi caso; como se iba la orientadora y yo ya llevo 4 años me han nombrado pero eso es circunstancial porque lo normal es que sea la persona de esa especialidad. A veces también eso influye ¿no? No solamente PTSC, orientador... sino...no se

Laura: hay una jerarquía que vamos...

Laura P: y eso ¿repercute por así decirlo un poco en quien decide o estipula qué hace cada cual o cómo y cuando lo hace?

Laura: si junto con la normativa.

Juan Benito: ¿ni más ni menos?

Silvia: no... Hombre también consensuamos las cosas con jefatura de estudios, quiero decir ahora mismo, yo por ejemplo, el aula de convivencia en el instituto en el que yo estoy no funciona, no está funcionando porque no tenemos recursos de profesorado. Entonces yo me he encargado de ella en otros institutos de modificarla, adecuarla y tal a lo que nosotras hemos creado y pensado que puede ser un aula de convivencia en nuestro centro.

Laura P: adecuándolas a las necesidades de cada centro ¿no?

Silvia: claro, se supone que yo soy responsable de aula de convivencia en los casos que yo he trabajado con ella y yo coordino un grupo de profesores entonces ese grupo de profesores va a trabajar con ese niño, con las familias...y entonces se hace ahí un grupo muy majo de trabajo. Yo puedo dirigir y organizar, ahí tengo poder absoluto entre comillas, pero también es verdad que mi moral no me permite quedarme yo con la información y ya está, porque yo soy interina y yo el año que viene no sé dónde voy a estar. Entonces esos niños se me quedan colgaos... entonces yo cualquier cosa que hago a parte de subirlas al google drive, apuntarlas y tal es por mi moral porque, qué va a pasar con esas criaturas el año que viene...yo no sé quién va a llegar a ser PTSC el año que viene, si va a seguir con la dinámica que yo trabajo o tiene su propia dinámica... Entonces prefiero hacerlo conjuntamente.

Paola: ya, si claro. En ese sentido es diferente las funciones y las tareas. Yo creo que las tareas ya lo vas viendo sobre la marcha en cada centro. Porque en fin, hay veces que algunas cosas no se pueden hacer pero realmente, en general, nadie te puede decir que no hagas esto. Tu cuando vas al centro ya partes de esto (normativa 2003).

Laura: si y luego aparte hay esas otras cosas que también se pueden hacer que son esos proyectos que llevan tu experiencia, bagaje, motivación, tu

creatividad...entonces sí que es cierto que esto nadie lo puede discutir. Tu llegas a un instituto de nuevas porque es verdad que cuando eres interino (pum, pum, pum) cada año es diferente y hay un desgaste porque hay que resetear, otra vez familias nuevas, tal... pero bueno es cierto que a 15 días después de llegar a un centro tienes que tener la programación y para ello te basas en la normativa que tareas, que funciones y que vas a hacer... luego, que justo cuando llegas a un centro en ese centro quieren impulsar la creación de un aula de convivencia, o un proyecto determinado, o te dejan más o menos libertad para que tú propongas que luego o gusta o no gusta.. por ejemplo yo donde estaba el año pasado pues sí que llegue había por abrir un aula de convivencia y entonces fue estupendo porque fue como.. Venga ¿cómo lo hacemos?

Silvia: claro y es novedad.

Laura: si, cómo lo hacemos para que sea atractiva, no la típica aula de convivencia que es como una jaula donde meten a todos los niños castigados. Que eso es lo menos de convivencia que hay, sino poder hacer realmente proyectos interesantes, que los críos fueran a ese sitio y no que fueran obligados a ir o llevados a ese sitio. Entonces sí que depende del centro impulsas unas cosas o impulsas otras.

Juan Benito: siempre más entonces pero ¿nunca menos?

Laura: no no no, menos no. Yo por lo menos, con lo que me he encontrado no. Otra cosa es que te pidan cuentas. La evaluación por ejemplo es un tema pendiente en los centros educativos porque no se evalúa todo lo bien que se debería evaluar: se hacen evaluaciones rápidas para cubrir expediente, pues todos esos tópicos que nos estudiamos 20 veces que son los errores de la evaluación que habla que se evalúa por evaluar, con prisa, sin que luego redunde en los centros educativos... ahí si que presenciamos, creemos que hay evaluaciones que se hacen muchas veces para cubrir expediente y no hay un proceso de venga, en el ámbito sociofamiliar, el tema de tareas cómo tal.. porque eres tú el que te autoevalúas porque si que la evaluación no es colegiada, cada maestrillo tiene su forma de evaluar y ahí entran las sesiones de evaluaciones que cuidado con meterte con la forma de evaluar de cada

uno... ahí hay que meter mano en los centros educativos porque tenemos a profesores que aprueban todos los alumnos, promoción por promoción, diferentes alumnos, diferentes años y siempre igual, son profesores que en la primera evaluación son quienes suspenden a todo el mundo o aprueban a todo el mundo y 20 años así...ya dices no puede ser que todos los años que trabajes con diferentes grupos, diferentes números, tengas los mismos resultados. No puede ser que tengas los mismos resultados a lo largo de toda tu vida: el que todo pone 9, el que todo pone 3... entonces es verdad que es una labor pendiente, nosotras podemos trabajar, planificamos pero no hay una evaluación de calidad para exigir. Quiero decir que si viene un PTSC y no hace en el ámbito institucional-comunitario mucho, por lo que sea, porque su estilo sea otro, yo creo que en los centros educativos pasan por alto por el tema este de la evaluación...

Paola: si, totalmente de acuerdo.

Juan Benito: ¿qué pasaría si no hubiese PTSC?

(Silencio)

Laura: pues que los centros funcionarían peor y la calidad de la educación.

Silvia: jaja pues que el orientador saltaría por la ventana, jefatura de estudios dimitiría...

Paola: se perdería un montón la dimensión social. Es decir el hecho de que la escuela tenga un PTSC e intente ser una herramienta de integración social, pues lo sería mucho menos.

Juan Benito: o sea que el aspecto esencial para las tres sería la integración.

Las tres PTSC: sí.

Paola: aún así no funciona ¿eh?

Laura: la cercanía es importante, la individualidad...

Juan Benito: la esencia, de vuestro trabajo, sería pues la integración por lo que estáis diciendo. Entonces eso es todo el mal que se podría producir en los centros educativos si el PTSC desapareciera.

Paola: sí porque hasta cuando no se ve que consigamos resultados, globales, que es lo que dice Laura, pero sí lo que tú haces con esa familia, con ese crío, el hecho de estar llamando cada cierto tiempo, citarla... y si consigues al final que ese crío no abandone y esté en una fp básica el año que viene y a los años titule, es porque has hecho esa labor de estar allí tirando del carro ¿no?

Laura: sí, yo creo que poner al servicio de las familias y de la sociedad en los centros educativos (también de primaria incluido) profesionales vinculados a la orientación familiar, a la atención individual con alumnos, a la escucha... porque muchísimos problemas (y bueno las estadísticas de suicidio en la infancia, el acoso, la transexualidad, los juegos online...) bueno todas las problemáticas que tenemos en el aula, que son temas sociales, que podemos estar cerca de los alumnos... conectamos y trabajamos con ellos en entornos normalizados. El primer escalón, cuando ya no podemos pues evidentemente hay que derivar a salud mental (que también está colapsada). Pero es incluir al servicio de la ciudadanía unos recursos directos de atención individualizada, de captar problemas, críos que no tienen dónde ir... podemos intervenir antes y evitar. Yo creo que tenemos una labor preventiva, tremenda. Derivamos a familias que no saben, orientación familiar que es el primer escalón y luego ya cosas más complejas, pero tenemos la capacidad de detectar, de hablar, de tener conversación, lo que tú decías Laura, de poder escuchar, de la exclusividad con un alumno y eso creo... por eso decía que perdería calidad el sistema educativo porque yo creo que sentarte a hablar, a conversar, a escuchar no se suele hacer en los centros educativos.

Silvia: sí, si es cierto porque además apoyando lo que tú dices en las sesiones de evaluación de los críos, que nosotras estamos prácticamente en todas, empiezan es que en mates tal, este en mates cual, y entonces como estamos ahí empiezan a decir: este por las mañanas lleva una temporada que llega cansado, entonces tú tienes ahí una antena parabólica y ya lo tienes fichado para mañana hablar con él. A lo mejor es una tontería, que normalmente no lo

es, y entonces ves que o la familia se está mudando, o hay problemas de pareja, o un proceso de duelo, y tú tienes que estar atenta a todo y también informar y formar corriendo o tienes que tirar de compañeras o entre la orientadora y tú...

Laura: es que eso es humanizar los centros educativos.

Silvia: eso es, es que yo pienso en mi chavala que llega a primero y tiene unos ataques de ansiedad que se muere y no sabe cómo gestionar el trabajo y todos los recreos la tengo allí buscándome. Solo para que le diga: ¿has respirado antes del examen? Se me ha olvidado. Y le digo que tiene que acordarse y le regalo una nuez como la pluma de dumbo...esta nuez, tú apriétala fuerte y cuando la sientas en la mano tienes que acordarte de respirar. Y entonces llega la tutora y me dice: no la he visto reír más en mi vida. Es ver el lado humano de los niños, de los adolescentes.

Laura: sí es humanizar. Y hay que incorporar en el profesorado esa otra mirada, más allá, aunque la normativa vaya a los estándares.

Silvia: claro y cuando tú le dices a un profe...

Laura: es hermosísimo cuando ves a un profesor que te pide dinámicas, y nos dice para este crío que le pasa tal. Pues tú con creatividad, le abres el libro y le das dinámicas.

Silvia: sí porque a veces empiezan a decirte “es que este niño, es que este niño” y no, tú le dices es que este niño resulta que ha perdido a su papá y necesita una figura y cambia totalmente el profesor. Le da la otra mirada que hablábamos antes, nosotras como PTSC somos un puente, de todo lo que pase en el centro somos al final un puente.

Juan Benito: la pregunta de antes, tenía una segunda parte y es ¿lo que no se pierde es ganar? Pero y porque todos no actuáis de la misma manera. Luego entonces si no se hace de la misma manera no se obtendrán siempre los mismos resultados. ¿De qué depende pues?

Silvia: claramente depende de la formación.

Laura P: (explicación de la diapositiva de las tareas más realizadas y vinculación con lo que Juan Benito dice antes).

Laura: las que más tiempo llevan ¿no? Sobre todo nuestro tiempo, esas son las que más tiempo empleamos.

Laura P: las que en mayor medida desarrolláis en vuestro día a día.

Juan Benito: vale yo entiendo que es distinto. Una cosa es las tareas que desarrolláis expuestas por normativa y tal y otra es el tiempo que empleáis en cada una de ellas. Esto es un matiz muy interesante: no sé si te refieres a lo uno o a lo otro pero es muy interesante.

Paola: es diferente hay tiempo y cantidad. No es lo mismo porque quizás hago más reuniones con familias pero me ocupa más tiempo la mejora de la convivencia.

Laura P: vale la pregunta del cuestionario era relacionada con las tareas que desarrollabais en vuestro día a día. No se especificaba. Y nos salió esto. Que sobre todo era reuniones con familias, colaboración con SS.SS, con tutores, desarrollo de programas de absentismo, convivencia, acogida y gestión y administración.

Laura: yo creo que precisamente por esas diferencias de estilo no se puede generalizar. Yo pienso que hay PTSC que se dedican más a unas cosas que a otras.

Laura P: ¿y eso a que podría deberse?

Laura: pues el tiempo. No sé yo por ejemplo pienso a lo largo de la semana que tareas hago más y al pensarlo es con un sentido de volumen. De tiempo que me ocupa. Es decir si yo me dedico al tema del absentismo todas las mañanas, una hora. Lo interpreto en horas, no en número de veces. Y creo que no se podría generalizar, porque yo sé qué es lo que puedo hacer pero es que depende de en qué centro, porque yo depende del centro en el que he estado los tiempos han variado. Lo que sí que creo que es algo por hacer, es el tema de la administración de documentos. Debemos y lo llevamos hablando ya un tiempo como PTSC hay que recoger por escrito, hacer por escrito, porque debe

estar hecho a final de curso. Si no queda nada en formal, escrito, no se visibiliza el trabajo y eso está en contra de nuestro propio trabajo: tienes reuniones con 20 personas, haces entrevistas a 100 familias, que como no lo registres...no has hecho nada. Hay que elaborar registro de entrevistas, algún documento por alumno, objetivos fijados, valoración de la familia...del niño... solo eso porque si no es engorroso y si no, no llegas. Pero como eso no nos obligan, sino que depende de uno mismo...lleva mucho tiempo...pues no lo hacemos. Depende de que quieras hacerlo y del tiempo. Yo soy de las que quiere hacerlo pero reconozco que a veces he hecho menos de los que he trabajado por falta de tiempo.

Juan: y como lo que no se conoce, no existe...

Laura: pues eso, no se visibiliza. Preguntan que ha hecho el PTSC que lleva aquí 8 años. Pues puede coger esos informes, tu libreta-diario que tienes ahí todo apuntado y puede verlo.

Silvia: eso es lo que hago yo desde hace 4 o 5 años. Tengo los folios esos que van así grandes, los doblo y voy registrando lo que voy haciendo de cada alumno en sucio pero lo que hago ese resumen final y propuesta de intervención lo grapo al informe general del alumno de secretaría.

Laura: claro y yo hago un informe escrito que es lo que trabajo, con el absentismo.

Paola: yo también de todos.

Laura: yo de todos no puedo.

Silvia: sirve porque aunque esté en sucio para la persona que vaya a trabajar, lo tiene. Y si no estoy, me llama y se decirle "fulanito de tal..."

Laura: yo hago informe de los que puedo, con cruces para ser ágil..porque me he acostumbrado a trabajar así. Tengo planilla de orientación familiar, coordinación institucional,...todo con cruces lo que hago. Objetivos y tal pero ahí no puedo poner toda la información porque eso es público y hay información muy sensible (por ejemplo protocolo de observación a la familia) que no se puede guardar ahí porque todas las familias... profesores... tienen

acceso a ello. Entonces claro eso te exige que hagas y recojas pero por otro lado, eso no puedes ponerlo (denuncias, malos tratos...) no es operativo porque toda la información...no puede estar. Entonces ahí deberíamos de avanzar la verdad.

Juan Benito: pero entonces esto es fundamentalmente lo que hacéis... ¿faltarían? ¿Sobrarían?

Silvia: pues yo creo que por ejemplo en las reuniones no sería solo con familia, faltaría con el alumno porque tu citas a las familias y vienen, pero no tienes por qué entrevistarte con el alumno y con la familia a la vez.

Paola: exacto.

Silvia: yo saco una media de alumnos para entrevistarnos al día de 8-10 alumnos.

Paola: faltaría algo así como seguimiento con alumnado.

Laura: colaboración con SS.SS yo pondría con instituciones sociales porque trabajamos con SS. De familia, menores, CEFIS, salud mental, medidas judiciales, caritas, academias, cruz roja... son instituciones (comunitaria) coordinación con instituciones.

Paola: y también privadas. Por ejemplo asociaciones que tenemos en el barrio, que ayudan a determinadas cosas, Rascasa en mi caso por ejemplo.

Juan Benito: ¿Y estaríais de acuerdo en el orden?

Paola y Laura: depende del centro.

Paola: y luego que una es tarea (reuniones) pero luego la coordinación con ss.ss. implica muchas tareas (reuniones familias, tutores, niños...) entonces pues... cómo decir las reuniones con las familias está incluida en muchas de las otras, no es una sola como tal.

Laura: y luego seguimientos, coordinación...colaboras con tutores pero también con profesores, dirección...con el pt, AL... con el profesorado, con el claustro.

Laura P: con la comunidad educativa.

Laura: si pero no. La familia iría por otro lado, es sobre todo colaboración con el claustro de profesores porque ahí entran todos los docentes y no docentes que están en activo en el centro. Y luego con el equipo directivo lo diferenciaría.

Silvia: sí, es una colaboración específica.

Paola: si lo que a mi me suena raro es reuniones con familias porque al final tienes que hacerlo sí o sí transversal a todas las demás. Entonces pues yo pondría mediación con las familias porque, reunión es la tarea concreta pero otras tareas también incluyen necesariamente las reuniones con las familias. Porque por ejemplo el proceso de acogida incluye: reunión con la familia, reunión con el alumno, gestión con jefatura para ver tutores, cursos...incluye varias cosas. O los programas de absentismo son igual.

Juan Benito: claro habría que diferenciar entre tareas, funciones, actividades...

Laura P: vale, siguiendo con las tareas ¿qué significa que sean estas y no otras las tareas del PTSC? Fijándonos en las obtenidas en la investigación. ¿Sólo y exclusivamente son estas o hay otras?

Laura: pues un poco lo que hemos dicho. Yo si incluiría colaboración con el equipo directivo, porque es mucho lo que trabajamos con él. Me chirría no verlo.

Paola: y también el seguimiento del alumnado...es muy importante porque no tenemos una reunión y ya, hasta luego. Es importante el trato regular y continuado con ellos.

Juan Benito: entonces ¿haciendo estas tareas se asegura el cumplimiento de los objetivos y las funciones establecidas para el PTSC?

Paola: sí, todas.

Laura: ¿solo estas?

Silvia: es que a ver, digo yo, ¿me reúno con las familias y con eso voy a conseguir que el crío venga? Pues a veces sí y a veces no.

(SILENCIO)

Paola: yo creo que sí, con los matices que ha dicho ella de la familia, los servicios sociales de zona cambiados a instituciones comunitarias,...

Laura: lo de las reuniones con el equipo docente no solo con tutores, y el equipo directivo...

Silvia: y lo de lleva a cabo el programa de absentismo... ¿tú crees que por llevar a cabo el programa de absentismo eso va a hacer que consigas el objetivo?

Paola: puf...

Laura: es que a ver nosotras a nivel de absentismo participamos en la elaboración y desarrollo de programas de absentismo. Pero hay casos que está cronificado y entonces se consigue más o menos, pero desarrollando programas de absentismo y tareas propias del centro para este, y el protocolo PRAE, nosotras trabajamos el absentismo que es lo que tenemos establecido. Otra cosa es que hay casos que están cronificados y tenemos que derivar, a servicios sociales, fiscalía, el ayuntamiento...donde tenga que derivarse. Pero tú, haces tu tarea, otra cosa es que se consiga, hay ocasiones donde es difícil.

Laura P: ¿y pensáis que el desarrollo de estas tareas puede estar condicionado un poco por la titulación que tenga la persona?

Silvia: obviamente sí.

(Silencio)

Laura: no se debe.

Silvia: que no se deba no quiere decir que no esté condicionado... la realidad es otra. Cada una de nosotras aquí sabemos que hacemos las cosas de forma distinta, llevamos una hora hablando de ello.

Laura: pero tus responsabilidades son las mismas.

Silvia: sí pero no en la misma medida. O sea yo puedo darle prioridad a trabajar con SS.SS pero no me reúno con las familias...

Paola y Laura: entonces no se está haciendo bien.

Laura: quiero decir que si tú tienes 4 ámbitos y tienes que trabajar esos 4 ámbitos, tienes que sacarlos para adelante.

Juan Benito: yo creo que esta pregunta tiene una doble interpretación, una es el desarrollo global de todas ellas y otra es la incidencia: yo como trabajador social incido fundamentalmente en esto. Yo, sobre todo como educador social voy a trabajar con la convivencia... focalizo más mi tarea aunque no incumpla.

Laura: pero habría que decir como licenciado en... tal porque ser, eres PTSC. Entonces habría que decir, yo como PTSC tengo que hacer todo esto, todo. Y entonces ahí no te escapabas de ningún ámbito.

Silvia: ya pero puedes estar tocando todos los ámbitos y el porcentaje de cada uno de estos, ser diferente.

Juan Benito: y el enfoque.

Silvia: si claro ¿sabéis a lo que me refiero? Yo odio absentismo, no me gusta el proceso, me parece farragoso el papeleo y creo que tanta historia no llega a ningún sitio. Y me limito a lo justo y preciso. Pero me centro mucho en trabajar con el niño, ver que opciones hay, porqué es absentista... aunque al papeleo y al protocolo le preste la mínima atención. Busco otras herramientas para que el niño venga...

Paola: yo creo que más que de tu decisión y titulación, depende de las necesidades que también tenga ese centro. Si tu vas a un centro donde prima el absentismo, por mucho que se odie... es lo que prima. Puedes hacerlo más o menos pero lo tienes que hacer.

Silvia: claro si es nuestra función y no incumples la tarea del absentismo pero te centras más en crear programas y proyectos de absentismo para que los críos se encuentren a gusto en el centro y tal, tú incides en el absentismo pero no solo y exclusivamente como dicta el PRAE.

Laura: es que las dos cosas son completamente nuestras.

Silvia: sí pero no me dedico al papeleo del absentismo.

Laura: ya pero puedes hacer las dos, quiero decir, cuando tú tienes un índice de absentismo del 30% que avanza mes tras mes, tú tienes la obligación de trabajar con el alumno y si eso no remite, derivar...

Silvia: sí.

Laura: claro pues ahí hay una responsabilidad, entonces tú que derives no significa que no trabajes con ese crío al contrario trabajas tú, yo, el de allí y del de más allá. Entonces claro que es mucho más valioso ese abanico de programas y de individualidad y respuesta que se le da a cada uno, venga a ver tú haces esto, yo esto...tal pero si la situación persiste y no remite, tu tienes que derivar.

Paola: si no estás incumpliendo con tu trabajo.

Laura: exacto porque pueden decir pero cómo este crío que tiene este índice de absentismo está así sin derivar y sin nada...

Juan Benito: sobre la titulación yo creo que habría que diferenciar sobre la titulación inicial y la formación permanente. ¿Qué formación permanente se precisaría para llegar al máximo de PTSC?

Laura P: sí que antes lo hemos pasado por alto. Silvia ha hecho alusión a un ejemplo de duelo y ha dicho que se tiene que poner a formarse de repente en duelo para poder ayudar al crío.

Silvia: yo creo que jugamos mucho con experiencias vividas anteriormente y con trabajo o cosas que antes has estado haciendo. Y lo tienes presente porque nosotras hacemos trabajo de urgencia, o sea somos el servicio de urgencia en los centros educativos, entonces por ejemplo viene una madre histérica porque el crío ha dejado de comer de repente, y tienes que empezar a trabajar corriendo y tiras a ver qué se te ocurre... se tira mucho de creatividad. Pero sí que hay que estar formándose continuamente, yo por ejemplo el año pasado no pude formarme por motivos familiares, pues este año en convivencia, mediación, integración...todo lo que tenga que ver con convivencia, en psicología, en dinámicas de grupo también. Yo como vengo de pedagogía y psicopedagogía pues si que tengo base en todo esto y tengo

suerte y las tengo grabadas pero tienes que actualizarte. Sobre todo eso, convivencia, asertividad, el *coaching*, y lenguaje neurolingüístico, porque creo que metiéndome en la cabeza de algunos críos me podría funcionar muy bien (risas). Pero aprendes de todo porque hay muchas necesidades, ahora el vicio de los móviles, las videoconsolas...pues te tienes que informar de cómo crear hábitos saludables...

Juan Benito: ¿pero hay alguna formación específica para PTSC?

Laura: hombre ahora el CPR oferta programas que ahora va como con itinerarios y hay uno que es el de atención a la diversidad.

Juan Benito: ¿entonces vosotras entraríais en ese itinerario?

Paola: sí.

Laura P: atención a la diversidad no entendida solo con y para alumnado con discapacidad.

Laura: no, a la diversidad es a todo.

Silvia: no solo a necesidades educativas especiales.

Juan Benito: entonces quiere decir que desde la administración es donde se cree que os debéis ubicar.

Paola: bueno, no, no es así. A ver, tú puedes hacer cualquier formación en cualquier itinerario (esto es nuevo del año pasado, del verano). El CPR a partir del año pasado cualquier formación que oferta pertenece a un itinerario. Yo como PTSC me puedo formar en idiomas, en lo que quiera, informática, convivencia, lo que sea. Y ahora está la posibilidad aún no sabemos bien para qué, que cuando tú quieras puedes pedir el reconocimiento de esas formaciones y estas formaciones corresponden a un itinerario y en cada uno te muestra el nivel que has alcanzado, según las horas de formación que has hecho: elemental, medio, más especializado.

Entonces el más específico para nosotras es el de atención a la diversidad pero realmente yo puedo acceder a todos, son independientes.

Pero también hay otra cosa: esto es como más personal, en lo que tú quieras formarte. Luego la otra parte que hay es que cuando sale una oferta de un curso de formación, hay como unos perfiles, que son prioritarios y entonces ahí es donde el CPR oferta cursos especiales para orientador, PTSC...

Laura: principalmente, y si sobran plazas pues entran los demás apuntados. Pero en caso de hacer selección, establecen prioridad.

Juan Benito: ¿pero y cómo identifica la administración este perfil?

Laura: Pues generalmente en convivencia somos prioritarios.

Paola: además ahora en Mayo hay una recogida de necesidades entonces cada año el CPR manda a los centros un cuestionario que los profesores en activo tenemos que contestar, en el caso del PTSC individual y en el caso del resto por funciones o departamento. Y tú pones 3 ámbitos en los cuáles según tú necesitas formarte y en la oferta del CPR del año siguiente, tiene en cuenta esas necesidades.

Silvia: en ese itinerario formativo, al profesorado sí se le exige que tenga un porcentaje en inglés, un porcentaje en TICs, un porcentaje en convivencia..a nosotros parece que nos dejan un poco más de libertad. Pero son obligatorios si quieres los sexenios.

Paola: tienes que tener 100h cada seis años.

Silvia: pero nosotros libremente, el resto de profesorado no.

Laura: de las cuales, de las 100, 60 deben pertenecer a un itinerario.

Paola: no Silvia, todos igual.

Laura: ah pues eso no lo tenía concebido yo así. 60h itinerario nuestro y 40h libres.

Paola: pero no es tan así para nosotras porque somos algo independientes, es más para la carrera docente. Realmente nosotras hay dos a los que podríamos acceder, bueno más específico para PTSC: organización y gestión de centros educativos y convivencia y atención a la diversidad, así que sí nosotros más en

la segunda. Pero en realidad es más para carrera docente, no tiene mucho así que ver. No sabemos aún a que va a llegar esto.

Juan Benito: bueno al menos hay un mínimo acercamiento, ¿no? Convivencia y diversidad.

Silvia: sí.

Laura: sí, esa es la línea.

Laura P: pero atención a la diversidad entendida como qué.

Laura: pues a alumnado con necesidades educativas especiales pero también en desventaja, familias, pero claro... esto es tan amplio...alguien que tenga conflicto de identidad, está en desventaja.

Silvia: en la asociación desde 2015 se hizo un documento donde se recogen las funciones abarcando esta orden y la de los EOEPs y hace resumen de todas las funciones nuestras y está muy bien. Le faltan cosas porque fue un primer intento de, porque ha cambiado normativa pero... está muy bien.

Laura: si la asociación está trabajando para proponerlo a la Consejería.

Juan Benito: de acuerdo con todo esto, ¿no se puede entender que el que mucho abarca poco aprieta?

Silvia: sí.

(SILENCIO)

Paola: sí a veces es un poco la sensación.

(RISAS)

Laura: déjanos que lo pensemos porque como siempre el dicho es el dicho pero detrás de ese dicho hay una verdad como un templo, pero...

Silvia: en perjuicio mío, de PTSC, yo creo que tienes razón... y yo soy una persona que tienen que cortarme las alas para dejar de ser creativa, y yo se que si me delimitan mejor las cosas, funcionaría mejor... es todo tan amplio que llega el domingo y yo me tengo que plantear a qué programa me voy a

dedicar mucho esa semana porque estoy saturada de todo... porque llevamos muchas cosas en danza...

(SILENCIO)

Silvia: es que si te pones a pensar en el perfil de la orientadora, yo digo es A-B.-C-D, y nosotras somos A-B-C-D- porque ella tira de que nosotras sepamos todo lo suyo más todo lo social... y tú dices "oh dios" hasta la Z...

Laura: vamos a ver... yo...

(RISAS)

Laura: es cierto que trabajamos con muchas variables y con mucha variabilidad porque el ser humano es diverso como complejo. Y cada alumno es diferente. Pero por ejemplo si nosotros hacemos una labor de apoyo a alumnado, es apoyo al alumnado, independientemente de lo que al alumnado le pase en un determinado momento. No tenemos porque saber absolutamente de todo, pero si es un recurso que tiene el centro para hablar con el alumnado, como decíamos la exclusividad, pensar, centrarnos en cuáles son las mejores opciones...eso si que está delimitado que claro, la casuística es grande, sí. Por supuesto que lo es: pero la tarea es clara.

Silvia: sí si estamos de acuerdo pero te sientes impotente...si tienes razón pero mira un psicólogo está abierto a lo que nosotros hacemos: atiende a su cliente en las mismas condiciones que nosotros, con la casuística del ser humano. Pues no, los psicólogos se especializan cada uno en una cosa, si son buenos psicólogos: unos en infantil, unos en duelo, unos en familia, unos en adicciones...

Laura: pero es otro tipo de recurso.

Silvia: ya pero nosotras tenemos que saber todo de todo...

Laura: o no, solo escuchar y derivar...

Juan Benito: ¿escuchar... así simplemente dicho y solo escuchar?

Laura: vamos a ver, no es escuchar y ya está. Pero es cierto que hay una necesidad de hablar, de conectar, de pensar en cada uno, en la individualidad, en humanizar (lo que hablábamos antes) entonces sí que la casuística es grande, sí que conocemos recursos, sí que conocemos protocolos ante casos extremos que sabemos cómo tenemos que actuar, y estamos apoyando...

Silvia: sí y ¿cuántos casos llevas?

Laura: pues yo que este año me he cambiado a primaria... llevo 50 centros educativos de 6 municipios de la región, eso es inabarcable, lo de los equipos...

Silvia: yo no me muevo del centro.

Laura: más de 19.000 alumnos tendré.

Silvia: ¿ves? Pues es imposible...es imposible...

Laura: claro, ya lo sé.

Silvia: y es que aunque priorices y te quedes solo con un centro, como yo, que llevo un centro en el departamento de orientación y tengo que delimitar mi actuación a primero y segundo porque llevo 100 alumnos... solo de 1º y 2º y tres clases, a media jornada, es inhumano...

Laura: sí, sí, no se llegas. Lo sé. Es inabarcable. Es una cuestión de recursos.

Silvia: entonces yo digo... quien mucho quiere abarcar, luego señor...se pierde. Es que no podemos ser súper mujeres, no podemos ser. Entonces es verdad que va en contra de nosotras que nos delimiten pero si no lo hacen al final quienes están en contra de nosotras, somos nosotras mismas...

Laura: a ver una delimitación tiene que haber, estoy absolutamente de acuerdo. Pero no tengo la sensación, por ejemplo cuando tú decías que quien mucho abarca poco aprieta, me da la sensación como de cajón desastre: que sí que hay una parte pero también hay otra que está muy delimitada, sí que es verdad que faltan recursos en esa parte, como por ejemplo jornadas completas. Pero al margen de los recursos creo que ajustando a estos ámbitos de la ley, por supuesto a jornadas completas, porque si no, no puedes llevarlo.

Silvia: sí somos importantes porque si no hubiese nadie que hiciese nuestra labor el lado humano de lo frío que es un instituto y un sistema educativo que se les olvida el lado humano, la cosa iría a peor... obviamente, pero no podemos querer llegar a todo, ya te digo que yo hay niños de esos 100 y tantos que a lo mejor puedo ver una vez cada dos meses y a mí eso no me gusta. No me satisface. Y soy la primera que juzga que mi trabajo no está bien hecho porque este crío que debería verlo todas las semanas o incluso todos los días, yo todos los días no le veo y voy todos los días al instituto menos un día. ¿Por qué? Porque a mí me entran gallinas pero no me sale ninguna... entonces no estoy siendo eficaz en mi trabajo. Y decir lo contrario sería mentir.

Paola: pero tienes pocas horas también.

Silvia: pero aunque tuviese jornada completa... las necesidades sociales en la actualidad son tan grandes, abarcan tanto que nosotras solas no podemos.

Paola: yo en este sentido creo que hay que reivindicar que si queremos una escuela que de verdad sea humana y social, que haya más recursos, es decir, si estas funciones yo las defiendo añadiendo la convivencia, pero hay que poner unos límites es decir que si necesita un PTSC cada 500 alumnos con jornada completa, que se cumpla: que el PTSC que haya tenga obligatoriamente jornada completa y no media. Porque sino... no llegas.

Silvia: pero para eso hay que hacer visible la figura.

Paola: al igual que el orientador, hay uno por cada 1.000 alumnos ¿no? Yo creo que a ellos les pasa igual que a nosotros, es un trabajo de intervención socioeducativa (la suya más psicológica) pero tienen igual unas funciones que ejercer en el papel y que luego pueden ampliar según el estilo de cada uno.

Silvia: más psicológica no, ellos son orientadores educativos.

Paola: si pero en la convivencia ellos tienen también según los papeles un peso muy importante y muchas veces no lo pueden hacer porque están hasta arriba, saturados de trabajo con otras funciones. Pero en realidad yo creo que las dos figuras pasa igual porque son funciones que en realidad si tú las quieres hacer bien son mucho más grandes. Es un problema estructura como bien

decís...entonces claro nosotras intentamos ayudar a llegar a esa media pero es muy difícil porque son problemas como muy grandes. Una cosa que tu has dicho al principio es que has centrado el trabajo del PTSC en secundaria porque realmente es donde hay más PTSC ahora mismo pero no por prioridad porque una de nuestras reivindicaciones es tener mayor presencia en primaria.

Laura P: porque es cuando empiezan los conflictos, las necesidades ¿no?

Silvia: ya llegan enquistados.

Paola: claro. Ahora se ha empezado a dotar de PTSC a los centros de secundaria porque es cuando los problemas explotan, porque es más visible, pero es igual de necesario por no decirte más, en primaria.

Laura: una de las reivindicaciones es un poco esto, el por qué en primaria la asignación de PTSC no se hace un poco en base a ratio de alumnos... tenemos en la región algún equipo que abarca su ámbito de actuación 6.000 alumnos con dos PTSC y equipos como el mío con una ratio de 19.000 alumnos que solo estoy yo... ¿Qué criterios tiene la administración entonces para una cosa u otra?

Silvia: es que es inhumano...

Laura: ¿Por qué en un instituto enorme hay 7 horas de PTSC y en uno pequeño jornada completa? ¿Por qué? Yo creo que eso va por la lucha, por la confianza o no del perfil por parte del centro y equipos directivos. Entonces no se sostiene porque no hay una base, no estamos porque se conozca una necesidad sino es que cada año el curso de baila. Si sigues tu aquí el año que viene que me gustas y eres buena, el año que viene pido 14 horas pero si no vienes pues lo pongo a 9 horas.

Juan Benito: ¿hay PTSC en los centros privados?

Las tres a la vez: no...

Juan Benito: ¿Por qué? ¿Son las mismas necesidades en los centros públicos que en los centros privados?

Laura: en los centros privados tienen otra cultura distinta, se trabaja de otra forma distinta, y se tapan también muchas cosas...

Juan Benito: es que me interesa muchísimo este punto (risas) creo que es muy importante para su trabajo.

Silvia: es totalmente diferente.

Laura: no, no, no son las mismas realidades ni necesidades.

Laura: diferentes pero vamos... (Risas) que mal, que tema más malo... yo tengo a mis hijas en un concertado en Molina, y yo trabajo en lo público. No están en un público porque no había plazas para meterlas, hubo un boom de niños cuando nació Adriana y no había plazas. Bueno, directamente a todos los niños que había en mi zona, al centro este concertado. Ahora ya la mantengo por el miedo que me da el salto de primaria a secundaria y de lo público a lo privado... a lo mejor en 2º la cambio (risas) y es mucha la diferencia y te lo digo porque estoy metida hasta arriba en el centro de mi hija. Los proyectos sociales como no hay PTSC pues yo, entre el AMPA, algunas mamás involucradas y tal...los desarrollamos nosotras. No tiene nada que ver, los niños van que parecen cortados con el mismo patrón; si hay alguien que sobresale por arriba o por abajo, se le invita a que se marche. El director no tiene escrúpulos ninguno... lo invitan a que se vayan. No hay acoso (por eso estamos las madres dando el follón, por los niños que salen llorando cuando se tapan estas cosas). Y tienen un orientador a media jornada en el centro y si quieres orientación, tienes que pagar. O sea es otro mundo aparte. Claro así que yo me llevo a mis chavales del instituto con algún proyecto a que le den alguna charla, jornadas contra el bullying...y flipan los malos malotes porque les escuchan y se callan. Parece el mundo y el submundo, y es muy triste esa diferencia que hay.

Paola: claro en lo concertado pueden poner unos criterios de acceso legales que algunas familias no se pueden permitir entonces tú te tienes que tener determinada tablet porque somos digitales, con uniforme, con estos zapatos, todo eso para que no vayan familias de clase medio baja.

Laura: si porque solo es gasto con el uniforme...eso no se puede permitir.

Paola: yo conozco un centro concertado en Cartagena que sí que es muy social, que es Salesianos, tienen una misión social muy buena. Yo he colaborado con familias que ellos trabajan y quieren poner un educador social en el centro. Me llamaron para dar una formación para hablar de PTSC y tal y los profesores que son muy involucrados...

Juan Benito: entonces estáis diciendo que hay alumnado que no necesita apoyo para la convivencia y alumnado que sí necesita ese apoyo... siendo grosero.

Paola: sí.

Juan Benito: y esos que sí necesitan apoyo están en los centros públicos y los que no necesitan apoyo están en los centros privados o concertados.

Silvia: está tapado. Nosotros no solo trabajamos convivencia; hay casos de divorcio en los que hay que trabajar con los niños porque lo están pasando mal, y con esas familias también. Y se divorcian tanto en la pública como en la privada (risas).

Paola: pero hay algunos estándares de comportamiento que un crío digamos que viene de una familia normalizada, de nivel medio alto, y esto genera menos problemas para la escuela. Mientras que los niños que proceden de familias con nivel sociocultural bajo o medio bajo, tienen unos patrones de comportamiento que en la escuela se ven y generan más problemas.

Silvia: ¿tú sabes lo que está pasando ahora? Y ya te digo que porque estoy involucrada en el cole de mis hijas, y porque llevo muchos años trabajando en Molina y me voy dando cuenta de muchas cosas que me llaman la atención. Cuando el concertado tiene un problema a nivel de convivencia, protocolo de acoso, malos tratos, el alumno acaba en nuestros centros. Y como las PTSC de Molina tenemos un grupo de *WhatsApp* y entre nosotras trabajamos...Pues lo comentamos "el otro día me vino un niño de este centro el cual estaba su madre denunciando un caso de acoso..." entonces nos vienen a mi centro o al otro, pero público. Los invitan a irse...es una cosa...van a los públicos con el problema a que se le solventa porque en el privado o concertado no se hace.

(SILENCIO)

Silvia: ¿entonces qué está pasando?

Paola: si y más porque la escuela en teoría es una herramienta de integración social, pero en la práctica depende del modelo sociopolítico y económico que tengas...

Juan Benito: vamos a seguir. He de decir que Laura se resistía a hacer un grupo de discusión y miradla.

Laura P: (risas) no quería porque nunca había hecho ninguno y no sé... vale venga seguimos. Con respecto a las tareas antes hemos estado hablando que me interesa mucho la metodología que usáis en el día a día con las diferentes situaciones que os encontráis. Cómo se hace me llama mucho la atención porque tenéis escrito qué se hace pero no hay directrices al cómo. El tema de las reuniones con las familias, como lo desarrolláis...enfocáis...

Laura: pues depende del objetivo de la entrevista cambia hasta la forma de citación. Si citas por absentismo, citas con carta certificada, policía tutor o a través de cualquier documento que deje constancia de que has citado porque puede ser que a lo largo del proceso esto acabe en fiscalía y tu tengas que justificarlo. Porque además el mundo de los abogados no es el mundo educativo y cuando ya empiezan a llegar casos a fiscalía por error de forma, te echan para atrás y no hay sentencia. Porque si tú has citado, no ha venido la familia y no hay nada que lo garantice... pues no vale. Con lo cual a la hora de citar cambia todo. Si por ejemplo ese día ha habido un problema de conducta, una conducta de autolisis o cualquier cosa parecida, ese día en ese momento, citas de otra manera: de forma urgente por teléfono aquí y ahora. A la hora de trabajar, también es diferente, en general pues se recoge por escrito...no sé depende. Se debe tener en cuenta también la Orden de Octubre de 2017 de cómo actuar con padres separados, divorciados, con sentencias y tal. Entonces bueno yo generalmente si no hay nada que tener en cuenta, siempre cito a los dos progenitores porque se ven cosas diferentes, porque puedes acercarte a la dinámica familiar...pero son procedimientos que no están escritos en ningún sitio... hay gente que solo cita a la madre... también si la reunión es por acoso

o autolisis, las reuniones se hace a dos: PTSC – jefatura de estudios (equipo de intervención).

Yo no soy directiva, no dirijo mucho, intento usar el *coaching* educativo sin dar preguntas así muy directas...los profesores caemos mucho en decir lo que otros tienen que hacer y eso no funciona. Así que lo que tenemos que hacer es escuchar porque hay muchos patrones de familia que pueden funcionar y son diferentes, y nuestro trabajo es intentar que esa familia las orientaciones que les demos puedan asumirlas o que a partir de ellas, ellos busquen sus propias soluciones a esos problemas que ponemos encima de la mesa. Para esto hay que conocer a las familias, establecer un vínculo terapéutico, dejarlas hablar y ser poco directiva. Hacer otro tipo de trabajo que no tenga que ver con una receta mágica.

Silvia: si, no es como el anexo 5 del PRAE que es rellenar una hoja... las reuniones con las familias deben ser diferentes. Yo utilizo mucho la entrevista de tipo sistémica porque a mí a veces me cuesta mucho hablar y me atasco mucho y utilizo mucho imágenes. Entonces me he dado cuenta que conecto mejor con los niños cuando hacemos dibujos... jugamos a hacer un dibujo tú y yo. Con muchas mamás, que ocurre mucho, le hago un monigote y les digo este es tu hijo y claro se ríe y yo ya se que se relaja... y empezamos a ver qué es lo que quiere de su hijo, y yo le recalco mucho la palabra FELICIDAD, porque las familias con las que trabajamos ellas entienden que quizás su hijo no va a llegar a ser médico o sí, pero no va con esa idea. Tienen unos prejuicios. Y yo quiero saber cuáles son, cómo ven a sus hijos para darle la vuelta. Que expectativas tienen con respecto a su hijo y tal.

Paola: yo siempre intento tener un esquema que lo he aprendido según he ido leyendo en trabajo social y tal. Siempre recojo información de preguntas abiertas para aterrizar en el problema. E intento llegar a acuerdos a corto plazo. Como tenemos el PRAE que tiene muchas cosas malas pero tiene también algo positivo, que tiene anexos (el 5) y lo uso aunque no sea absentismo porque me gusta como se recoge la información y así no pierdo tiempo en hacerlo y es rápido de hacer y rellenar. Si hay algo que no se puede poner en el anexo lo escribo por detrás pero solo lo más relevante porque con los años

he aprendido varias cosas: no escribir mucho porque la familia se puede sentir mal e incómoda y porque no sabes si eso lo vas a dejar para otro año y eso y es información confidencial. Y luego siempre procuro ser lo más concreta posible para ser eficaz. Acuerdo: la madre se compromete a levantar al crío a 7 horas para venir; siempre a corto plazo. Revisión en dos semanas. Firmar todos. He aprendido también con los años que si surge algún problema por ejemplo de absentismo que te exige tener pruebas, pues ya las tienes. Así que yo intento lo básico recogerlo pero dejarlo por escrito: evidenciarlo.

Laura P: quién o que establece que las cosas se hagan así y no de otra forma, en general no solo con las reuniones con las familias...

Paola: a ver algunos protocolos te lo establecen en los detalles....pero solo algunos. Puede ser el AVE, PRAE, todo muy detallado, el de acoso también. En general... lo que hemos dicho un poco antes, vinculado a las tareas que hay establecidas.

Laura: y al estilo de cada una. En eso sí que hay mucha diferencia entre PTSC...

Juan Benito: en general ¿se es más conductista, participativo, asambleario, escucha directa?

Paola: para mí es sociocomunitaria porque hasta en las intervenciones que son mías, porque el informe tengo que elaborarlo yo y tal, pero trabajar de forma colaborativa (orientador, jefatura de estudios y tutores). Aunque yo tengo mi función, intento que estén involucrados todos los profesionales.

Silvia: sí, es cierto. Yo también creo eso, le doy la razón.

Laura P: vale, la siguiente pregunta es cómo lo hacéis en relación con la colaboración de SS.SS y bueno en este caso hemos dicho que eran todas las instituciones sociales de la zona.

Silvia: llamadas telefónicas sobre todo, entrevistas que vienen los técnicos al centro y ponemos sobre la mesa todos los casos, abriendo proyectos nuevos... o sea es que depende de la entidad.

Laura: por ejemplo a nivel de absentismo, hablo de mi caso, todos los meses hay una reunión de PTSC con ss.ss de cada municipio para abordar temas, casos...

Silvia: eso lo hacíamos nosotros en molina y este año se lo han cargado

Laura: nosotros a parte de con ss. ss. con el técnico municipal de absentismo para ver todos los casos, familias, temáticas... luego con familia, protección de menores, salud mental y eso, tenemos el protocolo de interconsulta para intercambiar consultas con salud mental.

Juan Benito: oye una cosa ¿estamos seguros de que se está grabando?

(Risas)

Todas: creemos que sí (risas).

Laura p: vale en relación con la colaboración o reuniones que se hacen con los tutores y tutoras, eso lo hacéis... ¿de qué forma? ¿Cómo os reunís con ellos?

Silvia: está determinado en el horario nuestro... yo creo que es lo único que nos determinan. Bueno por lo menos en mi instituto; cuando llegas están los horarios hechos y el último que cierras es el tuyo y el del orientador porque tienes ya cuadrado las reuniones de tutores de 1º, las de 2º... y así.

Laura: hay una reunión semanal los tutores de cada nivel (1º, 2º, 3º y 4º) en el DO todas las semanas donde nosotros intervenimos.

Silvia: y con jefatura de estudios también.

Laura: cierto, DO, jefatura, tutores y nosotros PTSC.

Laura P: una hora a la semana.

Todas: sí.

Laura P: y ahí, se expone un poco la semana ¿no?

Laura: sí, las tutorías, cosas que hayan pasado...

Silvia: se trabaja el PAT, se les propone qué actividades pueden hacer para la siguiente semana en tutoría o para la próxima, se trabaja el tema de convivencia...

Laura: se presentan casos particulares.

Paola: no hay un guión establecido, por ejemplo en algún centro la jefa de estudios que era PTSC sí que ha elaborado un esquema para esa reunión para que siempre se trate formación de jefatura, tutorías, seguimiento de casos y por último convivencia...se suele hacer así pero también tiene una pega que como jefatura de estudios delega casi siempre en el orientador la función de coordinación con los tutores, es el orientador el que toma acta, coordina y tal la reunión. Entonces ahí está un poco que si el orientador no valora la función del PTSC te deja intervenir más o menos aunque está entre nuestras funciones y en nuestro horario. También esto me ha pasado un poco, estas situaciones...pero lo normal es que en esas reuniones se traten todos estos temas. Y luego a parte de esa reunión mucho intercambio con los tutores fuera de esta, yo siempre tengo en mi horario mi hora de atención a padres que tienen los tutores, la hora de preparación de tutorías y tal que son horas que ellos no tienen clase y sé que en esas horas puedo buscarlos porque quizás esa semana esa familia no va y puedo verles. Es decir que más allá de esas reuniones también hay otros momentos de coordinación o reunión de forma más individualizada.

Silvia: nosotros este año hemos hecho intercambio de *WhatsApp*. Y he resistido de irme porque, este año tenemos departamento, pero digo yo nunca he tenido despacho. Entonces llego y me llevo mis cosas a la sala de profesores porque hay más afluencia y yo allí no paro. Y luego eso el intercambio de *WhatsApp*: oye que tal papá ha venido, cuando puedas te cuento... y entonces los mismos tutores/as hacen por verte. Es un poco cutre pero a mí me funciona para lo rápido que tengo que ir en el instituto. A mí me es útil y creo que los voy conociendo mejor. Además creo que lo voy a mantener así a los centros a los que vaya porque conozco al profesor de otra manera porque a lo mejor llega y es verdad que te cuentan sus sentimientos,

su situación familiar y tal pero yo ya sé porqué actúas así en clase, entonces me está dando mucha información...

Paola: yo una de las cosas que he aprendido a hacer con los años también es que con ese horario que me hago también con las horas de atención a padres de todos los tutores, siempre que puedo la primera reunión de absentismo, de convivencia, de lo que sea, voy y la hago en esa hora que tenga el tutor e intento que este vaya. Porque es una cosa de sensibilidad humana; no es lo mismo que yo le cuente que esa familia está regular y todo eso, a que la vea... allí delante. Porque después a mí me dice "es que ese crío, tal" y no es lo mismo que vea a la familia en qué condiciones viene, con qué pelo, con qué ropa... a que se lo cuente yo. Por lo menos la primera entrevista, intento siempre que esté el tutor y luego a lo largo del curso en medida de lo posible; porque si tengo que verla mañana sí o sí y el tutor no puede, mala suerte.

Laura P: el tema del absentismo, o sea, el desarrollo de los programas ¿simplemente os limitáis al PRAE o hacéis algo más o algo menos?

Laura: a ver es que una cosa es el control del absentismo, otra el seguimiento... son cosas distintas. O sea realmente es prevención, control y seguimiento del absentismo. Entonces cada cosa tiene sus acciones, existen programas preventivos que sí que se impulsan y desarrollan en el centro para paliar el absentismo como puede ser las tutorías, las reuniones con las familias, hacer una serie de acciones dirigidos a todos entonces eso implica una serie de actuaciones. Por otro lado, el control sí que sería un procedimiento, lo que antes hablábamos ¿no? Que todo es compatible, se sigue el procedimiento porque tenemos que seguirlo y entonces eso, depende de qué trabajos.... Porque es diferente el control al seguimiento o a la prevención y la intervención es otra: se hace cuando la situación persiste y tiene el alumno más del 20% de absentismo de forma continua.

Laura P: entonces sería como tres momentos ¿no?

Silvia: a ver no, es que no va uno detrás de otro, va en paralelo.

Laura: depende del alumno y su situación vas actuando... de forma puntual, con los tutores, desarrollando el PRAE... depende.

Paola: para que suene más correcto en realidad es programa de absentismo. Solo hay uno. El programa PRAE, en toda la región hay uno. Ahora, dentro del programa PRAE hay varias medidas o momentos y ahí te deja una cierta libertad de en un centro hacer una cosa u otra, de hecho, si lees el programa PRAE te pone muchos, te pone mil puntos: charlas informativas, tal...en el mismo protocolo que se supone que es muy estricto en realidad tampoco lo es porque dice intervención del PTSC sin prejuicio de reuniones que haya hecho con anterioridad, entonces tampoco deja muy cerrado en qué momento el PTSC tiene que intervenir.

Laura P: vale, luego el tema de la mejora de la convivencia ¿qué es lo que hacéis? ¿Qué metodología utilizáis para la mejora de la convivencia?

Silvia: pues apoyar en el PAT remarcando mucho todo el tema de la normativa, de las normas del centro y el respeto hacia ellas, y tal.

Laura P: para trabajarlo en tutorías ¿no?

Silvia: sí, luego a mí me gusta mucho lo que hace este centro que también se que lo hacen en otros de la Región, y es que al principio de curso a los niños nos los llevamos y los sacamos del centro a otro sitio y hacemos dinámicas grupales, trabajo con los tutores y tal, a mí me parece una idea estupenda.

Laura: para que sirva de convivencia previa.

Silvia: sí, a mi me parece bonito. Y luego otra idea es acoger a los alumnos que ves así más solos, fijándote en el patio y eso, qué alumnos no hacen nada... yo he desarrollado muchas veces programas de “recreos activos” entonces siempre se queda un aula abierta y tú dices venga, voy a montar un taller de manualidades. O una gala benéfica donde todos los críos tengan su protagonismo y reforzar y empoderar a los chavales más flojillos, y siempre se te ocurren cosas.

Paola: este quizá es el punto que como ya hemos dicho antes, más amplio.

Laura: sí porque todo redundo en la convivencia. Un taller de teatro de un profesor de biología, redundo y mejora la convivencia. Infinidad de proyectos no solo para trabajar desde la prevención, desde los críos que están solos,

reactivar las relaciones, dinámicas con alumnos en clase, poner un cartel de alumnos valiosos en el instituto donde pongan qué hacen bien con su foto o nombre, todo lo que hagas en el centro va a repercutir en la convivencia. Si haces un *lipdance* de estos que vas bailando y cantando también redundo... todo lo que hagas de dinamizar el recreo, las tutorías, las acciones de colaborar, y luego por otro lado una vez que se han sancionado todas las medidas reparadoras y tal ¿Qué puedes hacer en los institutos? El año pasado tenía yo el “sal de dudas” que era cuando un crío había hecho algo malo, pues una alternativa a la expulsión, es un poco el trabajar con la exclusividad del caso en concreto. Tenía el de alumnos valiosos, el proyecto recreo... que en definitiva son cosas que se hacen con los nombres que tu les quieras poner, que activan y que hacen que mejore la convivencia. Sobre todo eso, talleres y cosas grupales.

Laura P: vale y por último, la colaboración en procesos de acogida, ¿cómo los lleváis a cabo? ¿Llegan directamente al centro como incorporación tardía, alumnado en desventaja que por cualquier circunstancia se incorporen después, o se lo hacéis a todos los nuevos alumnos de cada año?

Silvia: es que hay dos tipos de acogida. Uno de ellos se hace una acogida al alumno que entra en primero de la ESO.

Laura P: ¿sea como sea el alumno?

Silvia: claro a todos. Se les hace ayuda en el salto, se les prepara desde el colegio. En sexto de primaria van y visitan el centro, se les explica que es un instituto y entonces sí que hay coordinación entre el EOEP y el DO. Y bueno con los profes, algunos profes del cole también se involucran mucho en la coordinación de sexto y primero de la ESO. Y luego está el otro tipo de acogida que es al alumno de incorporación tardía.

Laura P: vale.

Silvia: yo ahí ya desconozco si hay o no normativa pero el caso es que en cada instituto yo he funcionado de manera diferente en este aspecto. Dependiendo un poco de cómo me llegue la información, por ejemplo yo el miércoles hice tres acogidas porque ya me he puesto cabezota y ha habido otras que llevan

dos semanas en el instituto y no me había enterado que habían entrado nuevos alumnos, porque nadie me lo había dicho con lo cual están desatendidos...

Paola: en cada centro debe haber en la PGA un punto que es este.

Silvia: claro y sin embargo esta semana nada más llegar los chiquillos me llamó el jefe de estudios y entonces ya activas el protocolo de ver a los críos, las familias, recoger información de los expedientes de donde vengan y tal.

Laura: hay una labor familiar, una labor de coordinación con el centro de procedencia, y luego hay una labor de acogida donde tú implementas acciones con tus propios alumnos dependiendo de su edad. En el instituto por ejemplo la mejor acogida para críos de 13 y 14 años son críos de su edad, aunque tú le enseñes el centro, hay que activar e involucrar a los críos de clase y de su edad. Entonces eso depende del centro que haya programas, en unos sí y en otros no. Donde tú puedes incorporar, donde tienes una comisión de alumnos que se dedican por ejemplo a eso, ¿no? Igual que están los jueces de paz y tal, puedes tener una comisión de alumnos de acogida y luego coordinar esos procesos también es tarea nuestra.

Laura P: vale nos faltaría por último lo innovador de la investigación que serían los perfiles de PTSC que existen en la región tras el análisis de los datos. Se han hecho en base a dos tipologías: según programas que desarrolla. En un lado tendríamos solamente los que se dedican a familias y absentismo, y por otro lado, que se encarga de trastornos de conductas, disrupción, proveniencia de minorías étnicas, absentismo, igualdad de género y las familias.

Laura: pero entonces la perspectiva que hablábamos antes, quiero decir, el trabajo con las familias es transversal a todo eso: se hace en convivencia porque tú tienes que trabajar con ellas, en absentismo también, orientación familiar igual...entonces cuando dices que se dedica a trabajar solo con familias a lo mejor es que ese trabajo con familias es convivencia, absentismo y orientación... no sé. Y luego que también hay una tarea de coordinación en el centro que estoy segura que cualquier PTSC lo hace aunque no te lo haya puesto, quiero decir, que se tiene que coordinar con el resto de profesores, departamento, servicios... entonces yo creo que, independientemente del peso

en el que lo haga: convivencia, familias, absentismo y trabajo dentro del centro, siempre se va a hacer. Lo que a ti te justifica el trabajo con familias es que estés trabajando algo, de lo que hemos hablado, algo que tiene que ser o la convivencia o el absentismo.

Silvia: pero aún siendo absentismo es tema de convivencia, quiero decir el absentismo repercute en todo.

Juan Benito: claro entonces esto sería una interpretación restringida y limitada. Una cosa es con quién se trabaja y otra qué se trabaja.

Paola: y la otra tipología ¿cuál sería?

Laura P: el otro sería según las tareas que se llevan a cabo. Entonces por un lado estarían los PTSC que sus tareas están más vinculadas al tema de la acogida, convivencia, alumnado en desventaja, orientación, absentismo. Y luego el otro tipo es el PTSC que sus tareas son el absentismo y la colaboración con el centro, convivencia.

Paola: yo lo vería como un tipo el reduccionista ¿no? No puedes no hacer. Y el otro todo el resto que hacemos y pienso que puedes hacer más o menos según tu formación, los años que lleves en el centro, la disponibilidad y predisposición del equipo directivo del centro, los recursos de los que dispones, entonces creo que depende mucho de factores y muchas variables...

Silvia: a mí es que no me queda claro, no sé. Porque en uno dice trabajar la convivencia y el absentismo y en el otro con alumnado en desventaja que realmente con ese alumnado lo que trabajas es la prevención del absentismo, ¿sabes? No veo tan clara esa distinción, no...no la veo clara. Yo estoy de acuerdo con Paola depende mucho de la persona y de otros muchos factores que están a su alrededor... no sé.

Laura: yo sí que creo que existen tipologías de PTSC, cuando tú empezabas a hablar sobre ello sí que me parecía muy interesante este apartado también porque bien es cierto que hay diferencias de estilos y estoy totalmente convencida porque vamos a centros donde han ido otros, y si que hay variabilidad incluso respaldadas por equipos directivos en lo que se espera de

nosotros y yo creo que la tipología modal viene también un poco por ahí porque desde el punto de vista incluso del horario vosotras hacéis guardias, y yo solo he hecho en un centro...eso es tan diferente si tienes que entrevistar a una familia y a 35 tienes que irte a cubrir una guardia o a la sala de profesores, es tan diferente... y se supone que no tenemos que hacer.

Silvia: sí porque eres personal docente.

Paola: puedes llegar a tener hasta 3.

Laura: yo tengo entendido que no.

Paola: si porque yo este año con la jefatura de departamento he tenido que quitar reuniones con tutores para tener 3 guardias... porque en mi centro hacen falta guardias porque tenemos un alto riesgo de conflictividad, es muy elevado, entonces necesitamos 3 profesores de guardia cada hora. Entonces hago reuniones con tutores que no me aparecen en el horario cuando puedo, pero tengo que tener las guardias.

Juan Benito: ¿os atreveríais a establecer unas tipologías? Es decir los pasivos, los activos, tal...

Silvia: si el problema es que nosotras somos activas, somos las que nos metemos en todo jaja se que esto se va a grabar pero con perdón me he comido muchos marrones de otros que no se si serían activos o pasivos, lo que sí sé es que cuando llegué no sabían que hacia un PTSC, no había nada escrito, nada guardado, el ordenador apagado...como si no hubiera habido nunca nadie allí. Entiendo que hay gente que se dedica al papeleo o vete tú a saber a qué se dedica, y gente que tenemos ganas de hacer nuestra función y de sacar la figura adelante.

Laura: mira hay quien registra actuación, y quien no registra actuación.

Juan Benito: ¿no registra porque no tiene nada que registrar o porque no sabe o porque no tiene tiempo?

Silvia: pues no lo sé. Pero cuando no saben quién eres tú porque la PTSC o el PTSC de antes paseaban por los pasillos y era la que tomaba café con la

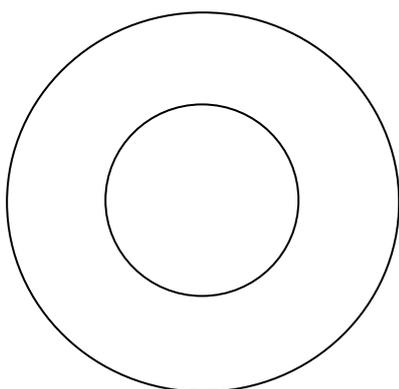
orientadora, y tú dices ¿qué ha hecho? Y no hay aula de convivencia, no hay protocolos hechos y no hay nada de nada...

Laura: vamos a ver pero si no hay nada de eso hecho... es para mirarlo. Pero quiero decir que registrar acciones cada uno lo hace como puede y cuando puede...

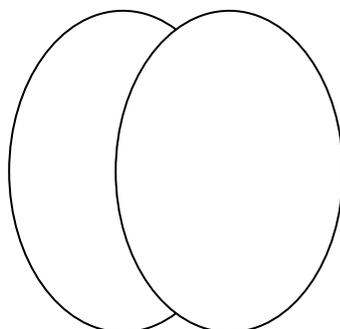
Paola: pero eso no es lo más importante. Lo importante es que nosotras las hagamos porque quizás no das abasto para todas las intervenciones, pues haces registro-resultado, haces el informe, lo dejas registrado y tal. Yo por ejemplo no hago un informe de cada alumno pero sí hago una tabla a final de curso donde si he intervenido en absentismo, acogida, y tal porque de alguna manera lo tienes que registrar.

Silvia: yo hago reuniones con el PTSC que se va del centro para que entre yo. Entonces él me dice qué me deja para que yo sepa dónde estoy y qué cojo... y en situaciones me he encontrado con el culo al aire.

Paola: yo veo el planteamiento como dos círculos concéntricos. En el núcleo lo que tiene que hacer sí o sí (mejora de la convivencia, absentismo,) y alrededor lo que le diferencia de los demás, las otras funciones que dependen más de la formación, el estilo, el entorno, porque depende mucho del centro que se puedan hacer muchas o pocas cosas, unas u otras.



Laura: yo lo veo más así, convergente. En el medio lo que es común que es el absentismo, la convivencia, colaboración tutores y familias,



Laura P: ¿qué cosas estarían alrededor? O sea en el centro estaría lo que establece la normativa como obligatorio: convivencia, absentismo, relaciones institucionales.

Paola: estamos hablando de tareas: hay unas que se hacen sí o sí. Aula de convivencia, dinamización de recreos...

Laura: claro y sobre todo también proyectos dirigidos a las alternativas a las sanciones, y tal. Todo lo que se hace alrededor de tus tareas.

Juan Benito: la palabra exclusión aún no ha salido esta tarde... me sorprende

Silvia: pero sí integración que es lo contrario.

(Risas)

Silvia: nosotras no hablamos de exclusión jajaja.

Paola: lo de los programas Laura lo veo muy deficitario porque si alguien hace solo esto que tú pones así no está haciendo bien su trabajo.

Juan Benito: ¿solo habría dos categorías?

Laura P: según el programa SPSS que es con el que hemos analizado los datos cuantitativos, sí...

Laura: a ver yo veo que incluso cuando hablas de los programas habría que definir bien los programas porque por ejemplo con familias no es un programa único, ellas son transversales a todas... igual que los trastornos de conducta, no existen los trastornos de conducta como programa, eso repercute en convivencia, en absentismo...en esos programas definidos. Estaría en programa de absentismo, el programa de mejora de la convivencia, programa de acogida.

Juan Benito: yo creo, y corregirme vosotras, que también tiene que ver mucho con el cómo se hacen las cosas. No ya con que tareas o colectivos, porque un mismo colectivo, un PTSC trabajando de forma diferente, un mismo programa ¿tendría resultados diferentes? Yo creo que por aquí sería el interés de la investigación, ¿qué maneras hay de actuar? Dos o tres tipos.

Laura: pero yo entiendo que para definir nuestro trabajo en ese cuestionario, nosotros nos hayamos referido a las tareas de forma global. Confundiendo tareas...programas... y tal. Pero no está expresado con el rigor correspondiente porque te hemos podido decir trabajo con disruptivos, con críos con absentismo y tal pero realmente cada cosa corresponde a un programa ¿sabes? Solo que hemos hecho alusión al perfil del alumnado y no al programa en sí, que ya te digo sería convivencia, absentismo, acogida, relación institucional, acción tutorial. Así.

Paola: si tu miras una PGA ahí tienes que sacar las funciones del centro, es decir, eso es su vida. Está la convivencia, atención a la diversidad, acogida, apoyo a la acción tutorial, alumnado en desventaja y tal...

Juan Benito: yo vuelvo a insistir vosotras ¿trabajáis las mismas funciones, los mismos colectivos, las mismas situaciones con la misma metodología, técnicas, herramientas?

Todas: no.

Laura: no e incluso no trabajaría igual siendo yo en dos centros.

Juan Benito: hay opciones metodológicas no? Es decir no tenéis ninguna forma encorsetada de actuar.

Laura: claro.

Paola: y luego sin olvidar la variable personal...muy importante. Yo soy muy observadora, dejo hablar, escucho...soy más tipo observadora. Hay otras personas que desde el principio son más directivas, no sé. Eso depende mucho del carácter de cada persona.

Juan Benito: es que podríamos pensar a priori que solamente hay una forma de hacer las cosas.

Laura: en lo social no se puede ser así. El estilo cambia, por supuesto. Hay interpretación y subjetividad.

Paola: y en nuestro trabajo en el que la legislación no está tan dirigida ni rígida, hay más posibilidades de hacer y más variabilidad que en otro tipo. Yo pienso

en mi administrativa, he trabajado con dos y su trabajo es X y listo, luego puede tener un trato mayor o menor con las familias, personas y tal...pero su trabajo es muy concreto. Porque tu miras la legislación y sabes que tienes que hacer, pero no sabes cuánto tiempo te va a llevar cada una, qué vas a hacer en mayor medida, depende de tu centro, cual le das tú más importancia como PTSC... depende de tu juicio, del centro, de las necesidades...

Laura: y claro todos los centros no aplican la normativa de la misma manera. Depende de las personas que tengas frente a ti para trabajar...es que depende de muchas cosas...

Laura P: bueno pues muchas gracias, hay que darle una vuelta a las tipologías porque no quedan claras por lo visto.

Laura: si yo lo había pensado así como está aquí en el dibujo. Lo que converge es la afinidad entre un PTSC (resolución y norma) y otro y lo que no converge sería estilo, titulación, carácter, centro, alumnado, necesidades... es fundamental adaptarnos a todo lo que nos encontramos en el centro, al alumnado, familias y todo lo que nos toca para desarrollar nuestro trabajo. No es lo mismo un claustro de 80 que de 220 profesores, un centro en el barrio o en el centro de la ciudad y tal... depende. Teniendo de base la resolución, es un poco por donde se puede unir las tipologías. Falta a nivel administrativo que se contemple al PTSC como parte importante de la normativa, con eso...creo que ya...

Laura: muchísimas gracias por vuestra participación.

