

**“PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS QUE
CONFIGURAN LOS FLUJOS DE INSERCIÓN
LABORAL DE LOS TRABAJADORES
SOCIALES EN ANDALUCÍA”**



**FRANCISCO GARCÍA FERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

2004

Departamento de Psicología Social y Metodología de las
Ciencias del Comportamiento

UNIVERSIDAD DE GRANADA



**PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS QUE CONFIGURAN
LOS FLUJOS DE INSERCIÓN LABORAL DE LOS
TRABAJADORES SOCIALES EN ANDALUCÍA**

TESIS DOCTORAL

FRANCISCO GARCÍA FERNÁNDEZ

DIRIGIDA POR:

DR. D. ANDRÉS RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

DRA. DÑA. ENCARNACIÓN GUILLÉN SÁDABA

Diciembre 2004

Llegar a escribir una tesis implica a muchas personas que con sus aportaciones se suman al esfuerzo del autor. Es un trabajo que va más allá de la exhaustiva recopilación, clasificación y discusión de la información. Quiero por ello agradecer su contribución a todos los que me han ayudado y enriquecido con sus actitudes y con sus conocimientos, quienes en definitiva han posibilitado que este estudio haya merecido la pena para mí, como experiencia personal y profesional.

En primer lugar, a mis directores: Dra. Encarnación Guillén Sádaba, catedrática de Servicios Sociales de la Universidad Complutense de Madrid y Dr. Andrés Rodríguez Fernández, catedrático de Psicología Social de la Universidad de Granada, por transmitirme su interés e inquietud en el tema de estudio, orientándome en el proceso de elaboración y enseñándome a trabajar de forma científica. Su apoyo y estímulo han sido pilares fundamentales para realizar este trabajo.

En general, quiero resaltar el apoyo recibido por las personas, profesionales, organizaciones, instituciones y centros que han participado en la investigación en estos años, así como la colaboración directa de las cuatro Escuelas de Trabajo Social y de los Colegios Profesionales de Trabajo Social de Andalucía, principalmente Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla, y al Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social de Madrid. En especial, a Ana Peregrin González, bibliotecaria de la EUTS de Granada, pues gracias a todos ellos, se ha podido realizar el trabajo que hoy se presenta.

También a los profesores y doctores: Dr. Andrés Arias Astray (Universidad Complutense de Madrid), Dr. Antonio Chacón Medina (Universidad de Granada), Dr. Antonio Delgado Padial (Universidad de Granada), Dra. Yolanda M^a de la Fuente (Universidad de Jaén), Dr. Alfredo Hidalgo Laviée (Universidad de Cádiz), Dr. José Luis Malagón Bernal (Universidad de Sevilla), Dr. Francisco Javier Valero Osuna y Dr. Francisco Díaz Bretones.

Por último, a mi familia y a mis amigos por estar siempre que los he necesitado, y a la memoria de mis padres, quienes estarían muy orgullosos, y del primer doctor de mi familia Dr. Juan Rosa Gálvez a quienes he tenido presentes en este proceso de elaboración.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	10
PRIMERA PARTE	
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	19
CAPÍTULO 1 LAS PROFESIONES Y LA PROFESIONALIZACIÓN. EL TRABAJO SOCIAL COMO DISCIPLINA Y COMO PROFESIÓN	20
1.1.- INTRODUCCIÓN.....	21
1.2.- LAS PROFESIONES Y LA PROFESIONALIZACIÓN. HISTORIA, CONCEPCIONES Y ELEMENTOS CONSTITUTIVOS.....	22
1.2.1.- LA SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES. DESARROLLO HISTÓRICO DEL CAMPO.....	28
1.3.- EL TRABAJO SOCIAL EN EL MARCO DE LAS DISCIPLINAS Y DE LAS PROFESIONES SOCIALES.....	31
1.3.1.- INTRODUCCIÓN HISTÓRICA Y CONCEPTUAL AL TRABAJO SOCIAL	31
1.3.1.1.- Evolución histórica del Trabajo Social en España.....	33
1.3.1.2.- Hechos significativos en la construcción histórica del Trabajo Social como disciplina y como profesión en España.	38
1.3.1.3.- Análisis de las definiciones más destacadas.	51
1.3.2.- EL TRABAJO SOCIAL COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA	55
1.3.3.- EL TRABAJO SOCIAL COMO PROFESIÓN	59
1.3.3.1.- Fundamentos, valores, principios, ética e identidad profesional	62
1.3.3.2.- Elementos definitorios del perfil profesional: objeto, objetivos y funciones especializadas.....	69
1.4.- RESUMEN.....	77
CAPÍTULO 2 LA INSERCIÓN LABORAL EN TITULADOS SUPERIORES. LOS TITULADOS EN TRABAJO SOCIAL	82
2.1.- INTRODUCCIÓN.....	83
2.2.- EDUCACIÓN, GÉNERO, EMPLEO Y TRABAJO SOCIAL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.....	84
2.2.1.- EDUCACIÓN Y GÉNERO	84
2.2.1.1.- Género, currículum y clima social.	87
2.2.1.2.- Logro académico: influencias psicológicas, sociales y culturales	90
2.2.2.- EDUCACIÓN Y EMPLEO.	93
2.2.2.1.- La transición de la educación al empleo.....	98

2.2.3.- GÉNERO Y TRABAJO SOCIAL.....	99
2.2.3.1.- La familia y la mujer.....	104
2.3.- LA INTEGRACIÓN A LA VIDA ACTIVA. ELEMENTOS CONCEPTUALES	106
2.3.1.- LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL.....	110
2.3.2.- LA INSERCIÓN LABORAL. TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA.....	112
2.3.2.1.- El concepto de transición: la inserción socioprofesional.....	115
2.3.2.2.- Modalidades de transición. Trayectorias.....	117
2.3.2.3.- La organización de la transición.....	120
2.3.2.4.- El tránsito laboral y formativo. Medición, representación y flujos poblacionales.....	122
2.3.2.5.- Los itinerarios formativos y laborales. Contexto.....	126
2.4.- LOS TITULADOS EN TRABAJO SOCIAL: MARCO ACADÉMICO, FORMACIÓN Y PERFIL.....	134
2.4.1.- MARCO ACADÉMICO REFERENCIAL DEL TRABAJO SOCIAL	134
2.4.1.1.- Evolución de las enseñanzas del Trabajo Social en España.....	134
2.4.2.- LOS PLANES ESTUDIOS DE LA DIPLOMATURA UNIVERSITARIA EN TRABAJO SOCIAL. PERFIL DE LAS ENSEÑANZAS.....	138
2.4.2.1.- Los estudiantes de Trabajo Social. Características y perfil	139
2.4.2.2.- Características de los planes de estudios en la formación básica para el Trabajo Social.....	141
2.4.2.3.- Los planes de estudios en las Universidades objeto de estudio. Descripción y análisis.....	145
2.4.2.3.1.- Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Contexto, historia y planes de estudios.....	145
2.4.2.3.1.- Análisis comparativo de los planes de estudios de las Escuelas objeto de estudio.....	175
2.4.2.4.- La formación superior en Trabajo Social. Ámbito europeo.....	180
2.5.- EL MERCADO DE TRABAJO Y LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TRABAJADORES SOCIALES. EL PERFIL PROFESIONAL	185
2.5.1.- LA EVOLUCIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO Y LA SITUACIÓN LABORAL DE LOS UNIVERSITARIOS.....	186
2.5.2.- EL PERFIL PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL Y LAS COMPETENCIAS LABORALES.....	190
2.5.2.1.- Las competencias laborales.....	193
2.5.2.2.- Perfil profesional del trabajador social.....	195
2.5.3.- EL MERCADO DE TRABAJO PARA LOS TRABAJADORES SOCIALES. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS	202
2.5.3.1.- Los nuevos escenarios y yacimientos profesionales para el Trabajo Social.....	207
2.6.- RESUMEN.....	217
 CAPÍTULO 3.- MODELOS TEÓRICOS.....	 236
3.1.- INTRODUCCIÓN.....	237
3.2.- SOCIALIZACIÓN. NATURALEZA, SIGNIFICADO, TEORÍAS Y CONTEXTO.....	238
3.2.1.- TEORÍAS Y AGENTES DE SOCIALIZACIÓN.....	240

3.2.2.- EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN	244
3.2.2.1.- Perspectivas psicosociológicas de la socialización	247
3.2.2.2.- Investigación en socialización	249
3.2.2.2.1. <i>El contexto de familia</i>	249
3.2.2.2.2. <i>El contexto escolar</i>	250
3.2.2.2.3. <i>El grupo de iguales</i>	250
3.2.2.2.4. <i>Socialización adulta</i>	251
3.2.2.2.5. <i>Contextos de resocialización</i>	251
3.2.3.- SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	252
3.2.3.1.- Principales acercamientos teóricos a la socialización y a la educación	253
3.2.3.1.1. <i>Teorías psicológicas</i>	253
3.2.3.1.2. <i>Teorías sociológicas</i>	256
3.2.3.2.- Elementos de un marco integrador para el estudio de la socialización y de la educación	258
3.2.3.2.1. <i>Unidades de influencia ambiental</i>	258
3.2.3.2.2. <i>Características de los individuos para ser socializados</i>	259
3.2.3.2.3. <i>Procesos proximales</i>	259
3.2.3.2.4. <i>Metas y valores</i>	259
3.2.3.2.5. <i>Auto-socialización</i>	260
3.3.- AUTOEFICACIA. CONCEPTOS, HISTORIA Y ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	260
3.3.1.- EL DESARROLLO DE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LOS ASPECTOS EDUCACIONALES.....	263
3.4.- RESUMEN.....	265
SEGUNDA PARTE TRABAJO EMPÍRICO	272
CAPÍTULO 4.- PROCESO METODOLÓGICO.....	273
4.1.- INTRODUCCIÓN.....	274
4.2.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	276
4.3.- OBJETIVOS.....	277
4.4.- METODOLOGÍA.....	280
4.4.1.- DETERMINACIÓN DEL UNIVERSO.....	280
4.4.2.- DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES UTILIZADAS.....	280
4.4.3.- PROCEDIMIENTO.....	281
4.4.4.- DISEÑO.....	285
4.4.5.- ANÁLISIS.....	287
4.5.- ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	287
4.5.1.- RESULTADOS OBTENIDOS Y RELACIÓN CON LA INSERCIÓN LABORAL.....	287
4.5.1.1.- <i>VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS</i>	288
4.5.1.1.1.- Escuelas	288
4.5.1.1.1.1. <i>Inserción por Escuelas</i>	288
4.5.1.1.2.- Sexo	290
4.5.1.1.2.1. <i>Inserción por Sexo</i>	290

4.5.1.1.3.- Expediente académico.....	291
4.5.1.1.3.1. Inserción por Expediente académico.....	292
4.5.1.1.4.- Edad de inicio de los estudios.....	293
4.5.1.1.4.1. Inserción por Edad de inicio de los estudios.....	294
4.5.1.1.5.- Estudios del padre.....	295
4.5.1.1.5.1. Inserción por Estudios del padre.....	295
4.5.1.1.6.- Estudios de la madre.....	296
4.5.1.1.6.1. Inserción por Estudios de la madre.....	297
4.5.1.1.7.- Estrato social de la familia de origen.....	298
4.5.1.1.7.1. Inserción por Estrato social de la familia de origen.....	299
4.5.1.1.8.- Procedencia.....	300
4.5.1.1.8.1. Inserción por Procedencia.....	301
4.5.1.1.9.- Trabajos anteriores.....	302
4.5.1.1.9.1. Inserción por Trabajos anteriores.....	303
4.5.1.1.10.- Posición de elección de Trabajo Social.....	304
4.5.1.1.10.1. Inserción por Posición de elección de Trabajo Social.....	304
4.5.1.1.11.- Otros estudios realizados durante la carrera.....	306
4.5.1.1.11.1. Inserción por Otros estudios realizados durante la carrera.....	306
4.5.1.1.12.- Voluntariado.....	307
4.5.1.1.12.1. Inserción por Voluntariado.....	308
4.5.1.1.13.- Formación tras diplomarse.....	309
4.5.1.1.13.1. Formación a los 5 meses.....	310
4.5.1.1.13.1.1. <i>Inserción por Formación a los 5 meses</i>	310
4.5.1.1.13.2. Formación a los 12 meses.....	311
4.5.1.1.13.2.1. <i>Inserción por Formación a los 12 meses</i>	312
4.5.1.1.13.3. Formación a los 24 meses.....	313
4.5.1.1.13.3.1. <i>Inserción por Formación a los 24 meses</i>	313
4.5.1.2.- PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	314
4.6.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	320
CONCLUSIONES.....	345
BIBLIOGRAFÍA.....	351
ANEXOS.....	387
ANEXO I – NORMATIVA ACADÉMICA. Períodos.....	388
ANEXO II – PLANES DE ESTUDIOS.	
Anexo II.1. Cuadro de materias y asignaturas troncales, obligatorias y optativas de los planes de estudios de las Escuelas objeto de estudio: Granada (1994), Sevilla (1989), Linares (1997) y Jerez (1995).....	391
ANEXO III – TABLAS VARIABLES.....	394
Anexo III.1. Porcentaje de diplomados insertados en cada mes. Granada y Sevilla.....	394
Anexo III.2. Porcentaje de diplomados insertados en cada mes. Linares y Jerez.....	395
Anexo III.3. Porcentaje de personas insertadas por sexos. Granada y Sevilla.....	396
Anexo III.4. Porcentaje de personas insertadas por sexos. Linares y Jerez.....	397
Anexo III.5. Porcentaje de personas insertadas por expediente académico. Granada y Sevilla.....	398
Anexo III.6. Porcentaje de personas insertadas por expediente académico. Linares y Jerez.....	399
Anexo III.7. Porcentaje de personas insertadas por edad de inicio de los estudios. Granada y Sevilla.....	400
Anexo III.8. Porcentaje de personas insertadas por edad de inicio de los estudios. Linares y Jerez.....	401
Anexo III.9. Porcentaje de personas insertadas por estudios del padre. Granada y Sevilla.....	402
Anexo III.10. Porcentaje de personas insertadas por estudios del padre. Linares y Jerez.....	403

Anexo III.11. Porcentaje de personas insertadas por estudios de la madre. Granada y Sevilla.....	404
Anexo III.12. Porcentaje de personas insertadas por estudios de la madre. Linares y Jerez.....	405
Anexo III.13. Porcentaje de personas insertadas por estrato social de la familia. Granada y Sevilla.....	406
Anexo III.14. Porcentaje de personas insertadas por estrato social de la familia. Linares y Jerez.....	407
Anexo III.15. Porcentaje de personas insertadas por procedencia. Granada y Sevilla.....	408
Anexo III.16. Porcentaje de personas insertadas por procedencia. Linares y Jerez.....	409
Anexo III.17. Porcentaje de personas insertadas por trabajos anteriores. Granada y Sevilla.....	410
Anexo III.18. Porcentaje de personas insertadas por trabajos anteriores. Linares y Jerez.....	411
Anexo III.19. Porcentaje de personas insertadas por posición elección TS. Granada y Sevilla.....	412
Anexo III.20. Porcentaje de personas insertadas por posición elección TS. Linares y Jerez.....	413
Anexo III.21. Porcentaje de personas insertadas por otros estudios seguidos. Granada y Sevilla.....	414
Anexo III.22. Porcentaje de personas insertadas por otros estudios seguidos. Linares y Jerez.....	415
Anexo III.23. Porcentaje de personas insertadas por voluntariado. Granada y Sevilla.....	416
Anexo III.24. Porcentaje de personas insertadas por voluntariado. Linares y Jerez.....	417
Anexo III.25. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 5 meses. Granada y Sevilla.....	418
Anexo III.26. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 5 meses. Linares y Jerez.....	419
Anexo III.27. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 12 meses. Granada y Sevilla.....	420
Anexo III.28. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 12 meses. Linares y Jerez.....	421
Anexo III.29. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 24 meses. Granada y Sevilla.....	421
Anexo III.30. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 24 meses. Linares y Jerez.....	421
Anexo III.31. Porcentaje de personas insertadas en función de si poseen o no todas las variables que predicen mejor inserción. Linares y Jerez.....	422
Anexo III.32. Porcentaje de personas con trabajo fijo relacionado con TS. Granada y Sevilla.....	423
Anexo III.33. Porcentaje de personas insertadas por meses. Linares y Jerez.....	423
 ANEXO IV – FICHA ESTRATO SOCIAL FAMILIAR.....	 424
 ANEXO V – CUESTIONARIO DE ITINERARIO 1997.....	 426
CUESTIONARIO DE INSERCIÓN 1999.....	435
 ANEXO VI - ESTUDIOS SOBRE IMPLANTACIÓN, PERFIL Y EXPECTATIVAS DE LOS TRABAJADORES SOCIALES.....	 444
Anexo VI.1. Situación del Servicio Social en España. Estudio sociológico 1970-71.....	444
Anexo VI.2. Sociología de una profesión: los asistentes sociales 1976.....	445
Anexo VI.3. Estudio de la implantación de los trabajadores sociales 1989.....	445
Anexo VI.4. Perfil y expectativas profesionales 1993.....	446
Anexo VI.5. Situación laboral de los trabajadores sociales 1995.....	448
Anexo VI.6. Ocupación profesional de los trabajadores sociales diplomados en la E.U.T.S. de Huelva 1997.....	448
Anexo VI.7. Los trabajadores sociales en Andalucía. 2000.....	450
Anexo VI.8. Aproximación a la realidad profesional y formativa de los trabajadores sociales 2001.....	451

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR ESCUELA.....	289
GRÁFICO 2. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR ESCUELA.....	289
GRÁFICO 3. SEXO. GRANADA Y SEVILLA.....	290
GRÁFICO 4. SEXO. LINARES Y JEREZ.....	290
GRÁFICO 5. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR SEXO.....	290
GRÁFICO 6. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR SEXO.....	291
GRÁFICO 7. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR NOTA.....	292
GRÁFICO 8. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR NOTA.....	293
GRÁFICO 9. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR EDAD DE INICIO DE LOS ESTUDIOS.....	294
GRÁFICO 10. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR EDAD DE INICIO DE LOS ESTUDIOS.....	294
GRÁFICO 11. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR ESTUDIOS DEL PADRE.....	296
GRÁFICO 12. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR ESTUDIOS DEL PADRE.....	296
GRÁFICO 13. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR ESTUDIOS DE LA MADRE.....	298
GRÁFICO 14. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR ESTUDIOS DE LA MADRE.....	298
GRÁFICO 15. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR ESTRATO SOCIAL DE LA FAMILIA.....	300
GRÁFICO 16. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR ESTRATO SOCIAL DE LA FAMILIA.....	300
GRÁFICO 17. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR PROCEDENCIA.....	301
GRÁFICO 18. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR PROCEDENCIA.....	302
GRÁFICO 19. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR TRABAJOS ANTERIORES.....	303
GRÁFICO 20. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR TRABAJOS ANTERIORES.....	303
GRÁFICO 21. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR POSICIÓN ELECCION TS.....	305
GRÁFICO 22. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR POSICIÓN ELECCIÓN TS.....	305
GRÁFICO 23. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR OTROS ESTUDIOS SEGUIDOS.....	307
GRÁFICO 24. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR OTROS ESTUDIOS SEGUIDOS.....	307
GRÁFICO 25. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR VOLUNTARIADO.....	308
GRÁFICO 26. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR VOLUNTARIADO.....	309
GRÁFICO 27. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR FORMACIÓN A LOS 5 MESES.....	310
GRÁFICO 28. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR FORMACIÓN A LOS 5 MESES.....	311
GRÁFICO 29. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR FORMACIÓN A 12 MESES.....	312
GRÁFICO 30. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR FORMACIÓN A 12 MESES.....	312
GRÁFICO 31. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA. POR FORMACIÓN A LOS 24 MESES.....	313
GRÁFICO 32. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ. POR FORMACIÓN MES 24.....	314
GRÁFICO 33. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ EN FUNCIÓN DE SI POSEEN O NO LAS CARACTERÍSTICAS.....	315
GRÁFICO 34. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE GRANADA Y SEVILLA EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL.....	317
GRÁFICO 35. INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LINARES Y JEREZ EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL.....	319

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1. REFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS DEL MUNICIPIO DE GRANADA.....	147
CUADRO 2. MATERIAS Y ASIGNATURAS DE LA ESCUELA DE GRANADA.....	152
CUADRO 3. REFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS DEL MUNICIPIO DE JEREZ DE LA FRONTERA.....	156
CUADRO 4. MATERIAS Y ASIGNATURAS DE LA ESCUELA DE JEREZ DE LA FRONTERA.....	160
CUADRO 5. REFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS DEL MUNICIPIO DE LINARES.....	162
CUADRO 6. MATERIAS Y ASIGNATURAS DE LA ESCUELA DE LINARES.....	167
CUADRO 7. REFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS DEL MUNICIPIO DE SEVILLA.....	170
CUADRO 8. ASIGNATURAS DE LA ESCUELA DE SEVILLA.....	174
CUADRO 9. VARIABLES ESCUELAS GRANADA Y SEVILLA.....	333
CUADRO 10. VARIABLES ESCUELAS LINARES Y JEREZ.....	339

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Número de participantes por escuela. Granada y Sevilla.....	288
Tabla 2. Número de participantes por escuela. Linares y Jerez.....	288
Tabla 3. Distribución del universo por expediente académico. Granada y Sevilla.....	291
Tabla 4. Distribución del universo por expediente académico. Linares y Jerez.....	292
Tabla 5. Distribución del universo en función de la edad de inicio de los estudios. Granada y Sevilla.....	293
Tabla 6. Distribución del universo en función de edad al iniciar los estudios. Linares y Jerez.....	293
Tabla 7. Distribución del universo en función de los estudios del padre. Granada y Sevilla.....	295
Tabla 8. Distribución del universo en función de los estudios del padre. Linares y Jerez.....	297
Tabla 9. Distribución del universo en función de los estudios de la madre. Granada y Sevilla.....	297
Tabla 10. Distribución del universo en función de los estudios de la madre. Linares y Jerez.....	299
Tabla 11. Distribución del universo en función del estrato social de la familia de origen. Granada y Sevilla.....	299
Tabla 12. Distribución del universo en función del estrato social de la familia de origen. Linares y Jerez.....	301
Tabla 13. Distribución del universo en función de procedencia. Granada y Sevilla.....	301
Tabla 14. Distribución del universo en función de procedencia. Linares y Jerez.....	302
Tabla 15. Distribución del universo en función de si han trabajado antes o no. Granada y Sevilla.....	303
Tabla 16. Distribución del universo en función de si han trabajado antes o no. Linares y Jerez.....	304
Tabla 17. Distribución del universo por posición de elección TS. Granada y Sevilla.....	304
Tabla 18. Distribución del universo por posición elección TS. Linares y Jerez.....	306
Tabla 19. Distribución del universo por otros estudios seguidos. Granada y Sevilla.....	306
Tabla 20. Distribución del universo por otros estudios seguidos. Linares y Jerez.....	308
Tabla 21. Distribución del universo por voluntariado. Granada y Sevilla.....	308
Tabla 22. Distribución del universo por voluntariado. Linares y Jerez.....	319
Tabla 23. Distribución del universo por formación a los 5 meses. Granada y Sevilla.....	310
Tabla 24. Distribución del universo por formación a los 5 meses. Linares y Jerez.....	310
Tabla 25. Distribución del universo por formación a los 12 meses. Granada y Sevilla.....	311
Tabla 26. Distribución del universo por formación a los 12 meses. Linares y Jerez.....	312
Tabla 27. Distribución del universo por formación a los 24 meses. Granada y Sevilla.....	313
Tabla 28. Distribución del universo por formación a los 24 meses. Linares y Jerez.....	313
Tabla 29. Perfiles de Inserción.....	314



INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene un doble propósito, por una parte, conocer los elementos que determinan los itinerarios formativos y profesionales del proceso de inserción profesional de los titulados en Trabajo Social observando las variables sociodemográficas que más influyen y configuran los perfiles de inserción laboral plena. Por otra parte, se pretende observar la formación recibida por los trabajadores sociales en Andalucía, con el fin de aportar nuevas ideas, elementos y perspectivas para la mejora y la adecuación de la formación académica en Trabajo Social.

El acceso al trabajo se ha convertido en uno de los factores más relevantes para conseguir la integración del individuo en el mundo adulto, ya que posibilita la emancipación familiar, nuevos entornos relacionales y la formación de una familia, al ser el trabajo la principal fuente de renta y estatus.

La transición a la vida adulta se produce cuando el individuo ha cumplido un conjunto de requisitos (calificación profesional, actividad económica remunerada, emancipación familiar y modos de relaciones diferentes al familiar de origen) que están muy relacionados con su transición a la vida activa que hace alusión al paso de la escuela al trabajo y que supondrá, en teoría, el recorrido por diferentes *trayectorias laborales* hasta desembocar en la inserción laboral plena (Garrido y Requeja 1997).

El concepto de transición incluye la transición a la vida adulta y la transición a la vida activa. En el momento que culmina la transición en sus dos dimensiones: social (transición a la vida adulta) y laboral (transición a la vida activa), producto de la articulación compleja de formación, inserción profesional y emancipación familiar, se consigue la inserción socioprofesional (Auberni 1995).

La transición a la vida activa ha experimentado retrasos considerables desde la década de los setenta, al dejar de ser un proceso simple e inmediato para convertirse en un proceso más complejo y dilatado en el tiempo, al configurarse diferentes trayectorias laborales por las que transcurren las carreras laborales de los sujetos. El concepto de inserción socioprofesional también ha evolucionado al adquirir nuevos matices producto de las transformaciones producidas en el mercado laboral. Las elevadas tasas de desempleo y la implantación de la temporalidad laboral, entre otros cambios, han supuesto un retraso de la inserción laboral plena (acceso a un empleo estable y acorde con la titulación del sujeto) e incluso la adopción de medidas encaminadas a conseguir la “inserción social” de los individuos (empresas de inserción, desarrollo del tercer sector...etc.) ante las dificultades de conseguir la laboral.

Desde mediados de la década de los setenta, se han realizado innumerables trabajos empíricos centrados en la inserción socioprofesional de los estudiantes y titulados universitarios. Estas investigaciones reflejan, en líneas generales, las trayectorias laborales y académicas de los universitarios, dejando constancia de las dificultades que encuentran a la hora de acceder al primer empleo. Las dificultades se han traducido en acciones de fomento del empleo dirigidas a los universitarios, entre ellas, facilitar la transición profesional a través de medidas coyunturales y discontinuas.

Entre las contribuciones más significativas al tema de la inserción socioprofesional de los universitarios, se encuentran las investigaciones realizadas por el Grup de Educació i Treball (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Una de sus publicaciones realizadas por Masjuan et al (1996), analiza las trayectorias laborales de los universitarios atendiendo a distintas variables de carácter psicosocial y a la titulación exigida. El GRET, además de sus contribuciones empíricas, realiza notables aportaciones teóricas fundamentales en el replanteamiento de buena parte del entramado conceptual del tema objeto de estudio. El trabajo de Figuera (1996), basado en una amplia revisión bibliográfica sobre la inserción laboral de los universitarios, ha sido de gran utilidad a la presente investigación.

En la Universidad de Oviedo se encuentran investigaciones centradas en la inserción laboral de jóvenes universitarios. Trabajos como el de García (1997), han sido objeto de tesis doctorales basadas en el estudio de las relaciones entre cursos formativos y logros laborales en las primeras etapas de la vida activa.

En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria analizan la influencia de los diferentes niveles de educación en la inserción laboral de los jóvenes. El trabajo realizado por Cañada (1997), basado en datos secundarios obtenidos de la Encuesta de Población Activa, estudia la inserción y situación laboral de los jóvenes, según los diferentes niveles educativos.

La Universidad de Valladolid, también destaca por sus aportaciones al tema. En el trabajo coordinado por Fernández-Abascal (1998), sobre condiciones y oportunidades de empleo de los jóvenes de Palencia, se analiza la realidad laboral de los jóvenes palentinos.

La Universidad de Huelva, publica un estudio sociológico, realizado por Cruz et al (1999), sobre la situación sociolaboral de los titulados por la Universidad de Huelva, la demanda de títulos por parte de los agentes sociales y las perspectivas profesionales de los alumnos que están finalizando la carrera.

En la Universidad Carlos III de Madrid, el Servicio de Orientación y Planificación Profesional (SOPP) (1996), investiga la situación e inserción laboral de sus titulados.

También el Consejo de Universidades, hace notables aportaciones con trabajos acerca de las situaciones y perfil del desempleo y subempleo de los universitarios. Entre ellos el trabajo de Navarro (1989), analiza la situación de los titulados ante el mercado laboral, y el de Male y Tomas (1989) estudia el stock de titulados universitarios y su relación con el mercado de trabajo, basado en un análisis longitudinal de la situación laboral de los titulados durante la década 1979-86.

En la Universidad de Granada, cabe destacar el trabajo realizado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología por Latiesa et al (1996), bajo el título “Trayectorias académicas y profesionales de los licenciados en Ciencias Políticas y Sociología”, en él se analiza la inserción laboral de las dos primeras promociones de licenciados de la Facultad. Esta investigación ha sido actualizada en el año 1998 incluyendo las cinco primeras promociones.

Otras aportaciones más recientes las realiza González (1998), con el estudio sobre las actitudes de los universitarios granadinos hacia las nuevas demandas profesionales del mercado laboral, y Rodríguez et al (1999), con una investigación centrada en el análisis de la transición desde el sistema educativo al mundo del trabajo en Andalucía.

El Centro de Orientación e Información al Empleo (COIE) de la Universidad de Granada, ha promovido varias investigaciones centradas en universitarios y empleo en Granada. Entre sus aportaciones se encuentra el trabajo realizado en el año 1988, “Estudio piloto sobre la inserción laboral de los titulados universitarios” donde se analiza la situación laboral de los titulados (COIE 1988). Por orden cronológico, le siguen dos trabajos realizados en el año 1995, con los títulos. “El desempleo de larga duración entre los titulados universitarios” (COIE 1995) y “Cómo acercar a los universitarios al autoempleo” (Adiz et al 1995).

Por último, destacar las contribuciones más recientes, entre ellas: “La tendencia de la oferta de empleo en las empresas de Granada. Una aproximación a las carencias formativas de la población activa universitaria y a las posibilidades latentes de creación de empleo en la provincia” (COIE 1997), donde se analiza la adecuación entre la formación y las demandas de los empresarios granadinos, y las realizadas en el año 1999: “Evaluación del impacto de las prácticas de empresas” (Martínez et al 1999), “Detección de necesidades de orientación y formación en los estudiantes universitarios granadinos” (Hernández et al 1999), “El impacto socioeconómico de la Universidad de

Granada en su entorno” (Álvarez et al 1999) y, por último, “La influencia de los sistemas de calidad en los objetivos de la gestión de recursos humanos en las PYMES” (Delgado, 2003)

En líneas generales, los trabajos empíricos han tenido un carácter longitudinal con la intención de obtener las trayectorias laborales y académicas de los jóvenes y universitarios. Las corrientes teóricas han ido evolucionando hasta centrarse en los enfoques integradores a la hora de analizar el proceso de transición al trabajo y a la vida adulta. De las perspectivas socioeconómicas y de las individualistas, se apuesta por una visión psicosocial. Incluso el concepto de “inserción laboral” se ha quedado obsoleto ante el nuevo marco social y económico que define la realidad de la transición de los jóvenes a la vida adulta y al trabajo. Las nuevas realidades nos llevan a adoptar el concepto de “inserción socioprofesional”.

Como antecedentes, y con relación al estado general de la investigación sobre flujos de inserción, hemos constatado el exiguo número de investigaciones realizadas al respecto en nuestro país.

La Estadística de Flujos ha sido largamente empleada con éxito en la enseñanza francesa por el CEREQ y en España por EQUIPO DE ESTUDIOS que realizó su primer trabajo con la implantación en seis Escuelas Superiores de la Universidad Politécnica de Madrid (1994).

De los trabajos realizados con relación a los flujos de inserción, y que tomamos como punto de partida en nuestra investigación, destacamos los siguientes:

- Encuesta Omnibus Juventud- Primera Ola. Los itinerarios académicos (Conde, Gil , Calvo y Zarraga, 1984).
- Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios (Portaencasa et al., 1986).
- La adecuación entre educación y empleo a nivel de formación profesional: balance y perspectivas de la experiencia en relación contractual entre centros educativos y empresas. (Alemany .1988)
- La inserción professional dels nous titulats universitaris. (Grup de Recerca Educació i Treball .1996)

En Trabajo Social es importante señalar la Red de Escuelas Universitarias de Trabajo Social de España (Madrid, 1998-2002) como antecedente de la investigación que se presenta. Su origen está en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, que inicia el trabajo durante el curso 1997-98 bajo la dirección de la profesora Encarnación Guillen Sádaba, catedrática del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales centrado en esta Escuela. A partir de su experiencia, la Profa. Guillén

y su equipo presentan sus resultados parciales en el II Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social (Madrid, septiembre 1998) motivando e invitando al resto de Escuelas de España a iniciar la investigación. En el curso 1999-2000, desde la Universidad Complutense de Madrid, se convoca una reunión a las Escuelas interesadas en iniciar la investigación y acuerdan constituir una Red de Centros para la implantación en tres años de un Banco de Datos común de los Flujos de Inserción en la vida activa de los Diplomados en Trabajo Social.

Durante este proceso, se puso en marcha un sistema estadístico de flujos de inserción en la vida activa de los alumnos diplomados en Trabajo Social en el ámbito estatal, organizándose y consolidándose un Banco de Datos que ofrece múltiples posibilidades para conocer y profundizar sobre aspectos relacionados con la inserción laboral y profesional de los trabajadores sociales. Por su parte, la consulta al Banco de Datos permitirá la producción de indicadores y de series de indicadores, que en nuestro caso, nos ayudarán a determinar los perfiles sociodemográficos que configuran los flujos de inserción de los trabajadores sociales en Andalucía y su proceso de integración a la vida activa.

También como objetivos derivados a alcanzar por la mediación del Banco de Datos de flujos de inserción, de forma concreta pueden señalarse los siguientes:

- Contribuir con los datos obtenidos sobre la inserción de los diplomados a la evaluación de los planes de estudios actualmente desarrollados en las Escuelas.
- Conocer las posibles mejoras de estos de cara a la formación de los titulados en Trabajo Social, para la incorporación y promoción laboral.
- Poner a disposición de los alumnos una información que les facilite su orientación profesional y su inserción en la vida activa.
- Conocer las posibles Instituciones/Empresas empleadoras que actualmente contratan a trabajadores sociales.
- Contribuir a fundamentar la necesidad de la formación superior universitaria de los trabajadores sociales.

Los trabajos e informes realizados sobre flujos de inserción en Trabajo Social, pioneros en España, durante este corto periodo de tiempo, son los siguientes:

- Estructura estadística para la implantación de una base de datos sobre los flujos de inserción en la vida activa de los alumnos diplomados en la Escuela de Trabajo Social de la U.C.M. (Asociación de Trabajo Social y Servicios Sociales (TRASER), 1998)
- La puesta en marcha de un sistema estadístico de flujos de inserción en la vida activa de los alumnos diplomados de la Red de Escuelas Universitarias de Trabajo Social: Primer, Segundo y Tercer año, (Equipo de Estudios E.D.E., 2000, 2001, 2002).

- Flujos de inserción en la vida activa de los diplomados en Trabajo Social de las promociones 1996 y 1998 de Sevilla. Informe interno. (Wenger, Díaz y Cerrato 2000).
- Estructura estadística para la implantación de una base de datos sobre los flujos de inserción en la vida activa de los diplomados en Trabajo Social en la Universidad de Granada. Primer año. (García. 2001).
- Inserción en la vida activa de los Diplomados en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid. Promociones 1995, 1996, 1997, 1998. (Guillen 2001)
- Inserción laboral de los trabajadores sociales a través del sistema estadístico de flujos. Informe interno de las promociones 1998 y 1999 del Centro Universitario de Estudios Sociales de Jerez. (Hidalgo. 2002).

Las aportaciones de este trabajo en el campo científico van encaminadas a distintos núcleos: la comunidad científica y académica, diplomados universitarios en Trabajo Social, Instituciones públicas y privadas, mercado laboral y sociedad en general.

Entre ellos destacamos el hecho de poder contribuir a incrementar el nivel de calidad de las actividades científico tecnológicas y académicas, aumentando la mejora en la relación Universidad-Empresa.

También impulsa el encuentro entre la producción, la oferta científica y la demanda de las empresas, lo que posibilitará el aumento de la colaboración entre los centros públicos de investigación y las empresas.

Desde la perspectiva de la investigación educativa, se reafirma que la investigación es considerada un elemento imprescindible para la mejora de la educación y renovación del sistema educativo en el cual nos encontramos inmersos.

Se configura como un instrumento válido para proporcionar datos que mejorarán la planificación y evaluación tanto del sistema educativo como de los centros y de los planes de estudios, facilitando la comprensión de variables sociodemográficas y factores psicosociales, académicos y profesionales que inciden y condicionan el proceso educativo en este caso en particular. Por tanto, se propicia una instancia de reflexión conjunta en torno a la adecuación del actual sistema de formación de los titulados en Trabajo Social con relación a sus salidas profesionales y a las demandas del mercado laboral.

Este trabajo, además de servir como instrumento básico para el fomento de la tarea investigadora tan desconocida desde este campo, facilita también la coordinación entre la investigación científica y el desarrollo tecnológico, por lo que la podemos considerar como una actuación para superar las deficiencias con las cuales nos encontramos desde la perspectiva del Trabajo Social en el ámbito universitario.

Los contenidos se estructuran en dos partes, organizándose en cuatro capítulos. La primera parte, que constituye el marco teórico de referencia, consta de tres capítulos en los que, desde un punto de vista teórico, se hace una revisión exhaustiva del tema central de esta tesis recurriendo a diferentes fuentes (documentos, artículos, trabajos, estudios, investigaciones, libros, archivos, testimonios...) para partir de una idea clara, concreta y precisa.

De esta manera, en el primer capítulo, se estudian las profesiones y la profesionalización a través de la historia, las diferentes concepciones y los elementos que las configuran para adentrarnos en el Trabajo Social y enmarcarlo en el conjunto de las disciplinas y de las profesiones sociales. Posteriormente, realizamos una reconstrucción de la historia del Trabajo Social, analizando las distintas concepciones teóricas que se han desarrollado en el tiempo, y se exponen los fundamentos, valores, principios, ética, objeto, objetivos y funciones especializadas como elementos definitorios del perfil profesional.

El capítulo segundo trata sobre la inserción laboral en titulados superiores, y en concreto, de los titulados en Trabajo Social. Se inicia con el análisis de los tópicos educación, género, empleo y Trabajo Social, observando las relaciones y significados entre ellos. Continúa con la conceptualización de la integración a la vida activa, revisando especialmente, los procesos de inserción laboral y la transición a la vida activa. En esta, analizamos y definimos la inserción socioprofesional, las modalidades de transición y sus trayectorias, así como los elementos a tener en cuenta en la organización de la transición y los contextos de los itinerarios formativos y laborales. Se sigue, estudiando el marco académico, la formación y el perfil de los titulados en Trabajo Social a partir de la evolución de las enseñanzas del Trabajo Social en España, para centrarnos en la descripción y análisis comparativo de los planes de estudios de la Diplomatura en cuatro Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Andalucía (Granada, Jerez, Linares y Sevilla) aportando referencias históricas y del contexto donde están ubicadas. Terminamos este capítulo, exponiendo la evolución del mercado de trabajo y la situación laboral de los universitarios en general. Teniendo en cuenta los estudios realizados en Trabajo Social sobre implantación, perfil y expectativas profesionales, se estudia el perfil profesional del trabajador social y sus competencias laborales, y por último, se aportan elementos definitorios del mercado de trabajo para los trabajadores sociales y se dibujan los nuevos escenarios y yacimientos profesionales.

En el capítulo tercero, presentamos los modelos teóricos de Socialización y Autoeficacia que nos servirán de guía en el desarrollo de la investigación. Del modelo de Socialización se expone su naturaleza, significado, teorías y agentes para hacer una descripción del proceso de socialización y las distintas perspectivas psicosociológicas. Dentro de éste, estudiamos los principales acercamientos teóricos a la socialización y a la educación desde las teorías psicológicas y sociológicas. Con respecto a la Autoeficacia, se parte de los conceptos, historia y elementos constitutivos para llegar a conocer el desarrollo de las creencias de autoeficacia y los aspectos educacionales.

La segunda parte, se centra en el trabajo empírico realizado, y se organiza en el capítulo cuatro, que recoge todos los aspectos metodológicos y analíticos de la investigación. En él, se define el problema a investigar, se formulan los objetivos a alcanzar, la determinación del universo, definición de las variables utilizadas, procedimiento y diseño. Se dedica un apartado al análisis de datos y resultados obtenidos con relación a la inserción laboral, para posteriormente hacer la discusión de resultados en torno a las variables y perfiles sociodemográficos obtenidos. Terminamos con las conclusiones más significativas y los aportes que este trabajo sugiere.

**PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

CAPÍTULO 1:

**LAS PROFESIONES Y LA PROFESIONALIZACIÓN.
EL TRABAJO SOCIAL COMO DISCIPLINA Y
COMO PROFESIÓN**

1.1.- INTRODUCCIÓN

Comenzamos este trabajo con el objetivo concreto de tratar de determinar los perfiles sociodemográficos y profesionales que configuran los flujos de inserción de los trabajadores sociales. Para ello, y observando la propia estructura del trabajo, vemos que la primera parte se articula en dos ejes fundamentales: El Trabajo Social en el marco de las disciplinas y profesiones sociales y la inserción laboral de los trabajadores sociales. Por tanto, nos parece razonable iniciar esta singladura dejando constancia de lo que entendemos por profesiones y, en concreto, por la profesión del Trabajo Social, constatando cómo ha evolucionado históricamente hasta llegar a nuestros días.

Así pues, en el presente capítulo trataremos de conocer la historia de las profesiones, las distintas concepciones y los elementos constitutivos. De esta manera, consideramos que las profesiones se caracterizan por funciones y estructuras especiales, motivos, representaciones, formas de conocimiento y estilos culturales. En la historia de las profesiones se investigan las vías por la que los grupos funcionales y los grupos de estatus se regulan e institucionalizan.

La profesionalización se refiere a los procesos que afectan a la construcción social y simbólica de ocupaciones y estatus. Incluye la formación de una ocupación por un lado, y el desarrollo interrelacionado que tiene en cuenta la división social de una labor, estructuras de autoridad y la desigualdad social, por otro. La institucionalización de las profesiones y del entremamiento profesional distingue entre la institucionalización legal de las profesiones por el Estado y la formalización y regulación que se aplica por los grupos ocupacionales.

También, teniendo en cuenta los aspectos generales sobre las profesiones y la profesionalización, es interés de este trabajo vincularlos y observarlos en el Trabajo Social como disciplina y profesión. Para ello, y a modo de resumen, realizaremos un recorrido por los distintos períodos que ha atravesado, resaltando los hechos significativos en su construcción histórica y analizando las distintas concepciones teóricas que se han desarrollado en el tiempo.

Por último, se exponen los fundamentos, valores, principios, ética, objeto, objetivos y funciones especializadas como elementos que caracterizan al Trabajo Social como profesión y le imprimen una identidad profesional. Todo ello nos ayudará a definir e interpretar los perfiles profesionales y sociodemográficos de los trabajadores sociales y su inserción laboral como ejes básicos de este trabajo.

1.2.- LAS PROFESIONES Y LA PROFESIONALIZACIÓN: HISTORIA, CONCEPCIONES Y ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

La historia de las profesiones comienza en la Edad Media y a principios de la Era Moderna con los colegios autónomos corporativos de las altas profesiones (abogados, médicos, profesores de universidad) y las bajas profesiones como cirujanos y notarios (Pret, 1986, Vertí & Pastore, 1997). Las distintas profesiones tienen órdenes específicas en conocimiento, disfrutaban de privilegios respecto a la educación, el control del acceso a las profesiones, la práctica de las profesiones y evaluación ética. La forma específica de merecer los medios de vida distingue a los altos profesionales de las ocupaciones comerciales y oficios manuales. Los patrones institucionales y la mentalidad de la vieja cultura ocupacional corporativa europea variaron de acuerdo al grado de abstracción del conocimiento y de la proximidad social a la notabilidad, al patriciado y a la burguesía urbana. Como regla, el derecho a la práctica de una profesión se limitaba a territorios específicos.

La cultura de las profesiones se vio bajo presión y empezó a disolverse en el s. XVIII y principios del XIX. En las culturas autoritarias y burocráticas de Europa las profesiones reformadas se reglaron bajo el control del Estado. En sociedades radicales-liberales, democráticas e igualitarias como la Francia de la era revolucionaria, los EE.UU. y Suecia, a mediados del s. XIX, las profesiones se “desreglaron” o se establecieron como ocupaciones libres (Ramsey, 1984; Siegrist, 1988, 1996). La orientación general de las distintas profesiones variaba entre: a) lealtad y dependencia del Estado, b) una visión del mundo progresista y liberal, y c) el deseo de defender o revitalizar las culturas de profesiones tradicionales y las mentalidades corporativas. Distintas profesiones mostraron ciertas similitudes respecto al nivel de educación, la orientación hacia la ciencia y la escolarización, y la posición social de sus miembros. De todas formas, los distintos grupos ocupacionales solían competir unos con otros por hegemonía cultural, prestigio social y poder político.

Los conceptos abstractos y temporalmente indiferenciados de profesiones sólo tienen un valor heurístico en la investigación histórica. Se suele comenzar con una explicación histórica de un concepto y después se pregunta cómo la profesionalización se articula en un contexto específico considerando las dimensiones relevantes en dominios específicos. Las dimensiones y procesos individuales están más o menos enlazados con casos históricos concretos. El resultado es que las profesiones y el profesionalismo encuentran expresión en una serie graduada de variaciones.

Las profesiones se caracterizan idealmente por las siguientes dimensiones interrelacionadas: Las capacidades y las destrezas se justifican científica o

sistemáticamente, el conocimiento profesional se describe con términos tales como “exclusivo”, “más profundo”, “inaccesible a personas profanas” y “no fácilmente entendible”, se adquiere en instituciones especiales como la universidad, escuelas profesionales y estancias con profesionales, forma la base de la superioridad del profesional sobre el profano y el cliente, también incluye reglas y actitudes que gobiernan su aplicación de manera que promueva la confianza entre las profesiones y su entorno social. Esto incluye procedimientos formales, rituales, títulos y hábitos de estudio profesional, colegiabilidad y altruismo, y una orientación general hacia el bien común.

Asimismo, las profesiones reclaman un estilo específico de merecer una vida que se caracteriza por el principio de remuneración y a través de formas específicas de contrato y recompensa, demandan alto prestigio, desarrollan organizaciones específicas de integración colectiva, auto-administración, auto-control, y representación de sus intereses, luchan por “autonomía”. Desde un punto de vista histórico esto significa primero, salir de las relaciones de apadrinamiento con élites seculares y clericales y, segundo, la reducción de control externo y dependencia del Estado, en el rico y poderoso, en clientes y beneficiarios, y en los empleados.

La profesionalización es un proyecto social, que se auto-articula en discursos de ciencia, ejecución, honor, bienestar público, sociedad, y en la ideología del profesionalismo. Trata de asegurar para los profesionales un estatus alto o de rango medio en el sistema de desigualdad social y cultural. La literatura histórica distingue entre profesionalización que está externamente controlada y la profesionalización que está controlada por los mismos grupos ocupacionales. De manera similar, distingue entre profesiones heterónomas y autónomas. En la investigación clásica sobre “profesiones libres”, especialmente, en la literatura anglosajona, se entiende la profesionalización desde la perspectiva de los mismos miembros del grupo ocupacional. En la investigación reciente el concepto analítico de profesionalización es usado cada vez más para profesionales ocupados en administraciones y empresas privadas y del Estado (Burrage & Torstendahl, 1990; Perkin, 1989; Siegrist, 1988). Previamente, y en especial en el continente europeo, el interés escolar en profesiones como éstas ha estado guiado por términos como “educación superior”, “meritocracia”, “oficinocracia” y “sirvientes civiles”.

La institucionalización de las profesiones y del entrenamiento profesional surge a principios del s. XVIII, es importante distinguir entre la institucionalización legal de las profesiones por el Estado, por un lado y la formalización y regulación que se aplica por los propios grupos ocupacionales, por otro. Respecto a lo último, también se debe distinguir entre: el desarrollo continuo de profesiones pre-modernas que nunca se disolvió; la reestructuración de las profesiones, que fue temporalmente

desinstitucionalizada (como el caso de los médicos y abogados en EEUU); y la formación de nuevas profesiones por miembros de grupos funcionales y ocupacionales que aparecieron por primera vez en el s. XIX (especialmente ingenieros, pero también otras “nuevas” profesiones). Todo esto conlleva largos procesos, que típicamente culminan en la acreditación a través del Estado o de la legislación.

En gran parte de Europa, el Estado, el gobierno o la legislación tomaron la iniciativa de regular e institucionalizar las profesiones (Siegrist, 1996; Ramsey, 1984; McClelland et al., 1995). El Estado, como garantizador del orden legal, promotor de la cultura y fuerza interviniente en la sociedad, necesitaba servicios profesionales y proveyó de conocimiento, derechos y obligaciones a las profesiones. En este sentido, el Estado distinguía a las profesiones simbólicamente de las ocupaciones y de los roles funcionales del negocio, el comercio y la agricultura, que fueron desreglados a través de la abolición de los gremios y la liberación del comercio. A partir de aquí las profesiones incluían sólo aquellas vocaciones ocupadas con géneros principales y valores o con propiedad segura, honor, salud, orden público, moralidad y ciencia. En esta nueva configuración de las profesiones, la vieja concepción europea de profesión, ocupación y vocación se combinaron con las ideas de progreso, orden y libertad.

En contraste con las sociedades liberales y democráticas, las sociedades monárquicas, burocráticas y estatistas tienden a definir a los profesionales como sirvientes civiles y a establecer una jerarquía específica de las profesiones: en la cumbre de esta jerarquía están las profesiones de servicio civil, seguido de los profesionales que, dirigidos por el Estado, después por los miembros altamente cualificados de profesiones libres y, finalmente, por aquellos profesionales cuyos entrenamiento y práctica no están exactamente definidos. En sociedades liberales, la jerarquía es menos pronunciada, y las profesiones libres están en la cumbre (Siegrist, 1996). Desde finales del s. XIX, los profesionales han sido empleados cada vez más en compañías privadas como bancos, compañías aseguradoras y laboratorios de investigación. Los grupos ocupacionales y de estatus de profesionales empleados desarrollan su auto-entendimiento con referencia a los tipos sociales de servicio civil, el profesional libre y el empresario.

Los profesionales y los tipos sociales del siglo XIX se pueden caracterizar como sigue:

- Los profesionales que son “sirvientes civiles” están en gran medida al servicio del Rey o del Estado. Si fuera necesario, los abogados, médicos, ingenieros o profesores deberán desconsiderar el criterio profesional y seguir las directivas de un superior. Debido al incremento del reconocimiento de la competencia profesional, y al no definitivo ejercicio del alto servilismo civil, las ideas específicas y formas de autonomía profesional entraron en juego en la judicatura, la administración y la alta educación.

- Los miembros de “profesiones dirigidas al Estado” se mantienen en las oficinas públicas. Profesionales como estos disfrutan de una especie de mercado protegido, pero también están altamente evaluados. La directividad política fortalece la autoridad de los expertos en la sociedad, pero limita su autonomía, impide la formación de una conciencia colectiva auto-definida, y hacen la organización de asociaciones profesionales más difícil.

- Las “profesiones libres” se caracterizan por formas más elaboradas de entrenamiento y examinación, y distinguen títulos. Las credenciales derivan en gran parte del Estado, pero los profesionales libres deben ser capaces de adaptarse a uno o más segmentos del mercado para los servicios profesionales. Los estándares mínimos tanto para el comportamiento profesional como para el ético suelen estar regulados por la ley, al menos en principio. En la práctica, tal regulación se fuerza o por juzgados profesionales de honor o por juzgados ordinales y clientes.

- En estas áreas donde las funciones profesionales se ejercen como una tendencia libre, aspectos de mercado y la creciente autoridad de la ciencia y la escolaridad despiertan los procesos informales de profesionalización. Los profesionales están motivados para mejorar su propia cualificación, una élite define la cualificación profesional, encuentra una asociación y tratan de marginar o desacreditar a los “semi-profesionales”.

Por otra parte, la manera específica en la que la educación y el entrenamiento se institucionalizan, juega un rol central en procesos de profesionalización. Los Estados europeos iniciaron la creación de programas de entrenamiento basados teórica y científicamente y trataron de transferir estos programas a la universidad e instituciones de elite de alto rendimiento. Por otro lado, el entrenamiento a través de la práctica se mantuvo, incluso, con alguna importancia. En tierras anglosajonas, la transición desde el entrenamiento para el trabajo o cultura de tiendas hacia la cultura de escuelas se intensificó a finales del s. XIX (Lundgreen, 1990). Una comparación de la longitud de tiempo requerido para el entrenamiento profesional en distintos países arroja diferencias significativas, incluso para una misma ocupación. Algunas de estas diferencias se pueden atribuir a las variaciones en los contenidos de los programas de entrenamiento, mientras que otras dependen de factores tales como la tradición, políticas de Estado restrictivas que afectan a la labor de mercado, otras estrategias exclusivas de las propias profesiones.

En los siglos XVIII y XIX los contenidos, formas y significados del conocimiento profesional cambiaron, como fue el caso de otras sociedades de élite, los profesionales formularon nuevos discursos científicos y nuevos modelos de conducta profesional. Los médicos adquirieron mayor reconocimiento como sanadores y expertos

en salud científica y prácticamente formados (Huerkamp, 1985; Léonard, 1981), mientras que los abogados empezaron a ser vistos como expertos legales, responsables de la realización de reglas de ley que aseguran los derechos, la propiedad y el honor de los ciudadanos (Siegrist, 1996). El ingeniero era el principal proponente del progreso científico y técnico, y también fue considerado como un experto en administración, supervisión y organización. (Schweitzer, 1999). El profesor de Universidad y el maestro eran expertos en educación y moralidad. Finalmente, el pastor protestante era el teólogo educado, cuya legitimidad derivaba de la fe.

El grado de sistematización del conocimiento se incrementó en el transcurso del s. XIX, pero la superioridad de las profesiones y la eficiencia de la conducta profesional siguió siendo controvertida por un largo período de tiempo. Esto es evidente en los debates sobre la competencia de médicos, enfermeros, botánicos, curanderos, etc., y de forma más general, sobre el conocimiento profesional y el de personas profanas. Las profesiones han encontrado dificultades en su esfuerzo por probar su mayor eficiencia y legitimar su autonomía respecto a la ciencia. Los conceptos que lideraban estos esfuerzos fueron la independencia, responsabilidad, imparcialidad, altruismo, servicio público, actuar de buena fe y delicadeza en el sentido de tacto y discreción. Estos valores y actitudes se solían codificar en leyes, regulaciones profesionales, códigos de ética y manuales profesionales. En muchos casos, esos estándares morales se aplicaban a toda persona profesional, no solo a sus ocupaciones profesionales, sino también a su comportamiento como persona privada y ciudadano.

Los estudios que conciben la profesionalización como un elemento del desarrollo histórico de los procesos de disciplina y el crecimiento de la dominación de clase enfatiza el carácter compulsivo de la acción social de los profesionales. La cultura profesional como combinación de conocimiento y de poder penetró en todos los aspectos de la vida moderna y en el pensamiento (Goldstein, 1984, 1987). Se dice que las profesiones han usado su conocimiento para asegurar sus propias ventajas sociales y económicas. Por otro lado, los estudios empíricos históricos, sociales y culturales suelen concluir que los expertos eran capaces de realizar sus proyectos culturales de una forma pura.

La historia muestra que las profesiones más cercanas al Estado o las involucradas en la regulación legal tenían más éxito al conseguir reconocimiento de sus competencias. En contraste, los clientes que visitaban al doctor, al abogado o al cura, no estaban expuestos a expertos en el mismo grado. Las profesiones libres debían incidir más en la persuasión. Esto explica por qué las ejecuciones simbólicas, la ropa, la decoración del lugar de trabajo, los rituales y la retórica son aspectos esenciales de la cultura profesional.

La aparición de las profesiones en los siglos XIX y XX se debió en gran medida a las demandas crecientemente diferenciadas de los clientes de buenos servicios. Los profesionales eran capaces de estimular esta demanda. Crearon una creciente necesidad de explicación del mundo, de la formulación y atribución de significados, de edificación y entretenimiento. A través de su influencia, las cuestiones de ley y propiedad y de salud y muerte se vieron de una manera menos fantástica. Muchas nuevas oportunidades se les presentaron para la construcción de tendencias, el comercio, la industria, los bancos, los seguros, investigación, alta educación y agricultura. Las profesiones se sirvieron de un incremento general en prosperidad y necesidades culturales de la clase media. En el s. XIX existía una creciente demanda de servicios médicos, sociales y culturales en los bajos estratos sociales, previamente ignorados. Debido al desarrollo en los campos de educación y seguridad, estos estratos se convirtieron en una nueva masa de mercado, lo que llevó a una revisión de las actitudes tradicionales y de la práctica de las profesiones.

A finales del s. XIX, como el modelo de profesiones libres continúa floreciendo, todas las profesiones se hicieron cada vez más dependientes del mercado. En reacción a esto, hubo muchos debates entre profesionales sobre la masificación del mercado y la clausura de varias profesiones. Había una tendencia general hacia programas de entrenamiento más largos y difíciles, para ralentizar la entrada de nuevos aspirantes y los patrones de discriminación hacia candidatos femeninos se incrementaron. En principio las mujeres fueron aceptadas en la alta educación sobre el año 1900, pero no aparecían en la práctica de profesiones clásicas hasta cierto tiempo después (Jacobi, 1994). En Europa central y del este, los miembros de minorías étnicas y religiosas aún experimentaban la discriminación cuando intentaban ser admitidos en las profesiones. Debido a su supuesta sobre-representación en universidades y academias de ocupación, los judíos solían hacerse responsables de la peor parte de las condiciones de trabajo (Jarausch, 1990; McClelland et al., 1995) y no sería hasta la segunda mitad del s. XX que la discriminación por religión, etnia, y género gradualmente fue decreciendo.

La historia moderna de las profesiones se entiende en términos de nacionalización de cultura y sociedad o en términos de universalización del conocimiento y de la cultura del profesionalismo. En el proceso de construcción de una nación los miembros de las profesiones se convierten en élite, lo cual soporta el desarrollo de la sociedad, la cultura, la ciencia y la política nacional. El sistema nacional los proveyó de oportunidades y derechos. Como élites funcionales y culturales de la nación tienen un interés común en mantener la interconexión con poder, estatus, conocimiento y méritos. Tanto en escenarios públicos como en esferas más exclusivas, se representan a sí mismos a través de discursos y símbolos profesionales y burgueses, que incluyen acontecimientos históricos o mitos. Los profesionales han tendido a ver sus propias estructuras, prácticas y estatus como nacionalmente específicas, incluso en

aquellos casos donde en términos objetivos hay un patrón o estilo internacional dominante.

La investigación histórica comparativa y la historia de una transferencia institucional y cultural han hecho relativas las interpretaciones nacionales y ha guiado revisiones significativas de las visiones nacionales de historia. Tales acercamientos han mostrado cómo los Estados y las profesiones nacionales imitan y varían símbolos, sistemas e instituciones foráneos, cuando están convencidas que esto conllevará una mejora en su ejecución y en su estatus en competición internacional. (Ramsey, 1984; Lundgreen, 1990; Siegrist, 1996; McClelland et al., 1995).

La historiografía ha servido primariamente para afirmar una tradición y establecer una identidad, para aumentar el entendimiento de la profesión de uno mismo (Burrage, 1990; Siegrist, 1996). Los géneros más antiguos de la historiografía de las profesiones incluyen trabajos que defienden tradiciones, privilegios y costumbres para tratar los desarrollos políticos, sociales y legales o, alternativamente, trabajos polémicos de sirvientes civiles que quieren reformar la profesión.

Los precursores de la comparación histórica sistemática (y la Sociología) de las profesiones incluyen trabajos desde 1800, que comparaban ordenanzas y condiciones ocupacionales locales con equivalentes foráneos. Estas comparaciones fueron dirigidas en conexión con la preparación de leyes nacionales pertenecientes a las profesiones. Sobre 1900 representantes de la Sociología empezaron a tener acercamientos abstractos y sistemáticos a profesiones individuales, grupos de profesiones y aspectos específicos de los procesos de profesionalización. En los 60 las investigaciones basadas en la Sociología de clases y en el conflicto social y las contribuciones pioneras de comparaciones internacionales reintrodujeron la perspectiva histórica en el estudio de las profesiones (Friedson, 1986; Burrage, 1990). Estos trabajos inspiraron la nueva investigación histórica de las profesiones. Hoy día, la historia de las profesiones es un campo establecido y dinámico de historia social, historia cultural, historia de la ciencia, e historia de la educación. Los acercamientos históricos al género han mostrado por qué la profesionalización, hasta muy recientemente, ha sido un fenómeno masculino, y cómo la profesionalización y el género han entrado en formas específicas de relaciones simbióticas.

1.2.1.- LA SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES. DESARROLLO HISTÓRICO DEL CAMPO

La Sociología de las profesiones al principio surgió para estudiar la forma social particular tomada por las ocupaciones expertas en el curso del s. XIX. Esta forma se caracteriza por una combinación de la práctica individual independiente con algún tipo

de asociación colectiva. Generalmente, implicaba una educación especializada, examen o licenciatura, tarifas de servicio, y algunas formas de disciplina autónoma. A principios del s. XX, esta forma fue característica de la medicina, de la ley, de la contabilidad, de la arquitectura, o de varios otros campos en el mundo anglófono.

El análisis sistemático primero de estas “profesiones” fue llevado a cabo por Carr-Saunders y Wilson en 1933, quienes establecieron un modelo tipológico de las ocupaciones basadas en los “tratados”, que fueron tomados para caracterizar las profesiones. Desde el libro de Carr-Saunders en los 30 hasta los 70, la tipología se ha mantenido como la estrategia dominante en la Sociología de las profesiones. Millerson (1964) presentó un resumen comprehensivo de las diversas cualidades usadas para definir “profesionalidad”. El acercamiento tipológico, finalmente, estranguló la investigación, mientras los investigadores se preocupaban si eran o no un grupo variado o realmente una profesión. De hecho, una literatura sustancial creció en este período de “semiprofesiones”, generalmente incluían la enseñanza, la librería, enfermería y trabajo social. Estas profesiones encajaban en el modelo tipológico de alguna manera (educación avanzada, licenciaturas) pero se perdían en otras (práctica independiente). Las llamadas semiprofesiones solían ser ocupaciones femeninas, hecho que se enfatizó más tarde, pero la ingeniería, a pesar de ser típicamente masculina, compartía muchas características.

El modelo tipológico capacitaba a la Sociología de las profesiones para llegar a un acercamiento con el funcionalismo estructural. Parsons (1954) argüía que las profesiones eran racionalistas (en oposición a lo tradicional), que ejercían autoridad funcionalmente específica (en oposición a la autoridad indiferenciada) y eran universalistas (en oposición a particularistas). La posterior tradición parsoniana veía las profesiones como fijando los sectores de mantenimiento de los subsistemas sociales cruciales. Los enfoques tipologistas de la organización, más que el contenido del trabajo profesional concordaba mejor con el primer Parson, el cual les mantenía apartado de los intereses funcionales estructurales posteriores de las profesiones.

En los años 60 y 70 los sociólogos de las profesiones hablaban de un proceso de profesionalización característico, una secuencia de estados a través de los cuales todas las ocupaciones expertas se desarrollaban. (Wilensky en 1964 aportó el más famoso análisis de tal argumento). A finales de los años 60, la Sociología de las profesiones, como muchas otras disciplinas, giró hacia interpretaciones más escépticas. Las mayores reinterpretaciones vinieron de Johnson (1967), Friedson (1970) y Larson (1977). Esta nueva interpretación del “poder profesional” veía las profesiones desde un punto de vista distinto. Friedson trajo una generación de estudios detallados en centros médicos y conocimiento médico junto a una teoría de organización profesional para decir que las estructuras de organización profesional rara vez eran el resultado directo del

universalismo racional y funcionalmente específico. A un nivel más general, Johnson recaracterizó el profesionalismo como un conjunto de modos de control ocupacional. Este argumento se llevó más allá en la reinterpretación de Larson de las profesiones como proyectos de movilidad colectiva donde los grupos de expertos buscaban las recompensas a través del control de ciertos mercados para servicios.

Hacia mitad de los años 80, la Sociología de las profesiones tenía otro aspecto, pues había perdido casi todo contacto con el funcionalismo estructural, y había cierta confusión acerca de las profesiones que se desarrollarían, en qué dirección y en qué momento. Un nuevo y amplio grupo de investigaciones empieza a teorizar sobre ocupaciones cuasi-profesionales en EE.UU. y Reino Unido y también en ocupaciones expertas en el continente. En 1988 Abbott intenta sintetizar el área reenfocando la Sociología de las profesiones en verdadero trabajo profesional, alejándose del énfasis en las estructuras sociales del profesionalismo que se habían convertido en el centro de la literatura. Visionó un mundo de competición interprofesional sobre la jurisdicción del trabajo. Los cambios fluían en este mundo tanto entre profesiones como a través de ellas, recaptando algunas profesiones, haciendo privilegiadas a otras, y destruyendo a otras. Abbott ataca abiertamente la tradición tipológica que aún continúa por eludir grandes áreas de trabajo. Para él una profesión no era más que lo que competía a uno. Aunque Larson y otros intentaron algunas comparaciones internacionales. No obstante, el apoyo de Abbott en los casos europeos, principalmente en los franceses, presagiaba lo que se convirtió en un mayor desarrollo de los estudios de las profesiones en los años 90. Esta era la tendencia tras examinar las relaciones entre profesiones y Estado.

La relación entre Estado y profesión se ha infravalorado como una cuestión empírica por la complicación de crear credenciales profesionales estandarizadas en la Unión Europea. El futuro de la Sociología de las profesiones estará en gran medida formada por los desarrollos teóricos necesariamente para analizar este proceso de internacionalización de la vida profesional.

El tema principal actual se centra en la manera en que se reforman las profesiones por la reorganización económica que apareció tras la crisis de los años 70. Muchas de las transformaciones actuales tienen largos antecedentes, particularmente la fluctuación hacia empleos asalariados con la cuestión de la autoridad cultural de las profesiones. La internacionalización ha sido crucial. Hacia finales de los 80 la restricción del tamaño de las empresas empezó a entrar en Europa. El nuevo gigantismo ha modificado la relación entre profesionales, y entre éstos y el Estado.

La Sociología de las profesiones se encuentra con una cuestión funcionalista: ¿cómo se produce, controla y reproduce lo experto en las sociedades modernas?. De hecho, reaparece la cuestión ¿qué es una profesión?, dadas las nuevas relaciones de

empleo. Si el patrón de asociacionismo profesional que ha aparecido está muerto o transformado, el campo debe re-teorizar su objeto de estudio. El test de Abbott- una profesión es una ocupación que compete a través de la re-teorización del trabajo de otros- presupone ocupaciones fijas y organizadas que no pueden existir bajo las condiciones actuales de empleo.

Mientras el principal tema de la literatura de las profesiones se ha desarrollado en los niveles organizacional y estructural, algunos se han centrado en un nivel individual. Estos han tratado de resolver los problemas de los profesionales representado en las teorías marxistas del trabajo. Perkin (1989) dice que la idea de profesión se ha convertido en un modelo para las sociedades modernas en los primeros 50 años del s. XX. Una conclusión importante de Perkin es que el complejo profesional ha empezado a dominar la escena contemporánea de forma que se rinde totalmente a temas antiguos y obsoletos de autoritarismo político y explotación capitalista. La Sociología de las profesiones debe desarrollar una teoría que pueda soportar el test de los principales cambios históricos.

1.3.- EL TRABAJO SOCIAL EN EL MARCO DE LAS DISCIPLINAS Y DE LAS PROFESIONES SOCIALES

En este epígrafe, se pretende observar y resaltar elementos históricos, teóricos, epistemológicos, conceptuales y metodológicos del Trabajo Social que lo configuran como disciplina científica y especialidad profesional y que determinarán su intervención y perfil profesional.

1.3.1.- INTRODUCCIÓN HISTÓRICA Y CONCEPTUAL AL TRABAJO SOCIAL

En esta introducción histórica podremos comprobar que, de forma paralela al desarrollo profesional del Trabajo Social, el proceso de producción de conocimientos científicos que orientan la práctica específica, históricamente ha venido marcado por las influencias de las ideologías dominantes más que por los cambios científicos y tecnológicos del momento. Y, más concretamente, por los derechos sociales reconocidos, por las políticas formuladas para garantizarlos y hacerlos operativos, y, en definitiva, por el tipo de cambio social hacia el bienestar que, como consecuencia de esto, se inducía.

Para contextualizar este recorrido histórico, hemos ampliado la información aportando los datos que nos han parecido de interés sobre el Trabajo Social en general y sobre las corrientes filosóficas implicadas en las diversas etapas de su desarrollo científico.

Hemos utilizado para ello distintas publicaciones de especialistas que nos dan seguridad en el encuadre e imprimen rigor a este capítulo.

Siguiendo la definición sociológica de las profesiones, el Trabajo Social ha sido la respuesta burocrática de la sociedad industrial a la necesidad de cuidar o atender a personas en situaciones precarias (Martínez-Brawley, 1984 y 1990).

La gran movilidad de familias desde el comienzo del período de la industrialización, requirió respuestas formales, en adición a las espontáneas, para proveer cuidado y soporte a la gente desafortunada. El paso acelerado con el que avanzó la profesión del Trabajo Social en el mundo de habla inglesa se debió quizá al influjo de inmigrantes y a las disrupciones que el crecimiento rápido trajo en las ciudades industriales.

En los EE.UU. y en Gran Bretaña, a pesar del nivel de organización y formalización y de las fuertes relaciones con las tradiciones racionales del período de la Ilustración, la conceptualización del trabajo como arte fue común durante la primera y segunda décadas del s. XX (Goldstein, 1990).

En 1879, la Sección de Economía Social como se llamaba entonces al Trabajo Social de la Asociación Profesional en las Ciencias Sociales en los EE.UU., se separó de otras disciplinas, particularmente de la Sociología, porque esta última estaba siendo impulsada en la dirección de un “cientifismo neutral y objetivista” (Zimbalist, 1977: 18). Existía el temor de que el cientifismo y la preocupación por la objetividad erosionasen el espíritu reformador y humanitario y la orientación moralizadora intrínseca al Trabajo Social.

En la última parte del s. XIX, los trabajadores sociales cultivaron tanto el arte de la reforma social y de la abogacía por el pobre como el arte o tarea de cuidar al desafortunado. Pero pasadas dos décadas, en 1910, una monografía muy famosa sobre educación médica, el “Flexner Report”, monografía que se refería específicamente a Trabajo Social, facilitó el cambio de destino de la profesión emergente. La modernidad, con su deseo de obtener racionalización técnica (Schon, 1983), se había situado con éxito en el centro de la universidad americana. Las profesiones o “artes curativas” tales como la Medicina, y de una manera menos marcada, el Trabajo Social, fueron forzados a abrazar nociones de predicción, de explicaciones casuales y de hipótesis acumulativas que lo llevarían a construir generalizaciones.

Cincuenta años después del informe de Flexner, Rapoport (1968) lamentó la falta de atención que el Trabajo Social en los EE.UU. presentaba a las dimensiones artísticas; Teicher (1967) alertó a los trabajadores sociales sobre la omnipresente

tendencia intelectual que proclamaba que solamente la ciencia podía mejorar la condición humana. Goldstein (1973) sugirió que los trabajadores sociales podían llegar a conocer “en formas internas el estado íntimo de otros”, mientras que Siporin (1988) alentó a los que practicaban el Trabajo Social a observar y cultivar los aspectos creativos de la práctica.

Autores británicos, tales como Sheldon y Jordan (1978) reconocieron la intuición y la razón y, posteriormente, England (1986) ha propuesto el caso del Trabajo Social como arte. Ocasionalmente se habían levantado fuertes voces en defensa del Trabajo Social como arte. A pesar de ello, las dimensiones artísticas no emergieron de nuevo como legítimas y válidas en la profesión (Hartman 1994; Heineman 1991) hasta que el debate postmodernista dio nuevo énfasis a la relatividad de todos los paradigmas.

1.3.1.1.- Evolución histórica del Trabajo Social en España

En nuestro país, hasta ya entrado el s. XX, no surge el Trabajo Social, que tiene su origen fundamentalmente en el mundo anglosajón de finales del siglo antepasado. Tal retraso viene justificado, entre otros motivos, por la mayor lentitud en alguno de los procesos derivados de la industrialización que acompañan su aparición y desarrollo. Aunque en Cataluña y en el País Vasco los movimientos obreros y las reivindicaciones sociales y laborales surgen casi de modo similar y simultáneo a la mayoría de los países europeos, se conducen en condiciones generales de mayor pobreza y crisis económica, así como de frecuentes cambios de gobierno. Eso dificulta la necesaria organización para la solución de los problemas que se van produciendo. De hecho, no es casual que el Trabajo Social tenga su origen allí en donde empieza a surgir el avance industrial y el movimiento social obrero.

Para una aproximación al origen y a la evolución del Trabajo Social, en sus aspectos históricos (Red,1993) y académicos-formativos (Molina, 1990) en nuestro país, pueden constatar, convencionalmente, cuatro etapas:

Etapa benéfico-asistencial (1930-1950)

Tras la publicación de la encíclica *Rerum Novarum* se crea en 1908 en Cataluña un movimiento obrero católico y reformista, eje que promueve la fundación de la Acción Social Popular, y que continua hasta 1916 en que desaparece por presiones de las autoridades civiles y religiosas (Escartín y Suárez 1994: 50-56).

En 1926 se funda en Barcelona el Comité Femenino de Mejoras Sociales; en 1929 se celebra en la misma ciudad el Primer Congreso Católico de Beneficencia Nacional con representación de todas las tendencias, políticas y sociales, “ permitiendo, además de la

participación de la Administración Pública e iniciativas privadas, la expresión conjunta de pensamientos diferentes, procedentes de técnicos, humanistas y religiosos" (Rubí, 1989: 54). Estas primeras iniciativas del Trabajo Social en España reflejan una influencia clara del catolicismo social.

En 1932 el Dr. Roviralta inaugura en Barcelona la primera Escuela de Asistentes Sociales para la Mujer. En su primera etapa, hasta 1939, fue filial de la Escuela Católica de Bélgica y tuvo un plan de estudios similar al de otras escuelas europeas.

El mismo Dr. Roviralta escribe en mayo de 1937 "Los problemas de Asistencia Social en la nueva España", que puede considerarse como la primera publicación realizada en España sobre "Trabajo Social". En ella realiza una síntesis de la asistencia social en diversos países, y elabora un plan de formación en el que enumera 25 materias. Se trata de un proyecto muy semejante al que tiene en 1927 la Escuela Superior Fascista de Asistentes Sociales de Roma, en donde el propio autor dice inspirarse (Roviralta, 1937: 72-73).

Desde 1939 se impone el nacional catolicismo, con lo que la formación de los trabajadores sociales queda predominantemente bajo la dirección de la Iglesia y la Sección Femenina (Estruch y Güell, 1976: 50). En 1939 se funda en Madrid la Escuela de Formación Familiar y Social de inspiración católica, merced al impulso de R. Rodríguez Babé, y en un contexto en el que el Estado y la sociedad necesitan superar la gran crisis económica que sufre el país antes de intentar una política de mejora social (Llovet y Usieto, 1990: 519).

La evolución del Trabajo Social en España se vio frenada cuantitativa y cualitativamente por la guerra civil. Los profesionales debieron asumir un rol eminentemente asistencial, dirigido a paliar las consecuencias del conflicto bélico bajo signos paternalistas. Entre 1932 y 1950, se diplomaron en España 270 asistentes sociales, de los cuales 149 trabajan profesionalmente.

Etapa de expansión y desarrollista (1950-1970)

Superada la etapa de la posguerra y el aislamiento internacional, se inicia en España la reactivación económica y el proceso de industrialización, y con ello un importante éxodo de lo rural al mundo urbano, lo que produce alteraciones y cambios en la estructura social: crecimiento notable del proletariado industrial, disminución progresiva de la población agrícola, y notable expansión de las llamadas clases medias. Pero origina también el nacimiento de nuevos problemas: chabolismo, carencias infraestructurales básicas, desarraigo... Al tiempo empiezan a surgir sindicatos de clase y una izquierda clandestina que impulsaba movimientos vecinales en frecuente colaboración con una

Iglesia que comenzaba a prepararse para las nuevas condiciones políticas que se avecinaban (Sarasa, 1993: 157).

La formación de los profesionales en Trabajo Social experimenta un avance cuantitativo y cualitativo considerable en este período (Molina, 1990: 79-85) Se produce un incremento de Escuelas de Trabajo Social. De las cinco que habrá en toda España en 1957, dos en Madrid y tres en Barcelona, llegan a treinta y dos en 1964. De éstas, veinticinco estaban agrupadas en la Federación Española de Escuelas de la Iglesia del Servicio Social (FEEISS); cinco pertenecían a la Sección Femenina; una a la Universidad de Navarra, y otra al Ministerio de Trabajo. La distribución de titularidades de los centros formativos permite detectar el tipo de influencia y protagonismo del Trabajo Social en este período.

Un dato destacable viene dado por la oficialidad de las enseñanzas por parte del Ministerio de Educación y Ciencia que reconoce en 1964 los estudios con el nivel de técnicos de grado medio (Decreto 1403/1964 del 30 de abril). A partir de esta fecha se suceden una serie de eventos que contribuyen al establecimiento de la profesión: se produce un incremento de los puestos de trabajo, se hace la primera convocatoria de plazas de asistentes sociales por el Patronato Nacional de Asistencia Social, se pone en funcionamiento la primera Escuela Oficial de Trabajo Social en Madrid, y se celebra el primer Congreso Nacional en Barcelona en 1968.

Etapa de estabilización técnica (1970-1980)

El incremento de las escuelas continúa; de forma que, en 1970, eran ya cuarenta y dos las que existían por toda la geografía del Estado. Y al igual que en el resto de los países del mundo, las escuelas y el avance del Trabajo Social se produce en las zonas más industrializadas y de mayor desarrollo económico. De hecho, al sur de la línea Valencia-Madrid-Valladolid encontramos en esta época solo cuatro centros de formación de Trabajo Social. Hay también un factor innegable que influye en el avance del Trabajo Social en España; y es la apertura y el establecimiento de relaciones diplomáticas con otros países (Francia, Inglaterra...), y la firma de Convenios y Tratados internacionales (ONU, UNESCO, etc.).

La revisión que entre los años 65 y 70 se produce en todo el mundo sobre Trabajo Social, se da también, aunque con cierto retraso, en España. Es en este tiempo cuando la profesión inicia un camino de replanteamientos, interrogantes y búsquedas dentro del contexto del país que encara el problema social. Así lo manifiesta el Segundo Congreso Nacional de Asistentes Sociales celebrado en Madrid en 1972: "Nuestra profesión adolece de muchas cosas, entre otras la de poder fomentar parte de la planificación y organización del país en materia de servicios sociales... ello exige mientras tanto, la necesidad de

actualizarnos y de formarnos permanentemente (Memorias del II Congreso Nacional de Asistentes Sociales, 1972: 23-24).

Resulta importante para la revisión del Trabajo Social, el Tercer Congreso Nacional celebrado el año 1976 en Sevilla. En dicho Congreso, se expresaba González (1976: 29) en su ponencia: "Los trabajadores sociales son unos profesionales que la sociedad industrial ha hecho necesarios, pero sólo lo serán en la medida que sean profesionales capacitados para resolver los problemas que se les asignen". El mismo ponente alude a la necesidad de superar una intervención social paliativa, y aboga por una acción más fundamentada, capaz de incidir en las causas y no sólo en los efectos.

La ampliación de los derechos sociales y de las ciencias psicosociales, son factores que se reflejan en la revisión y en el reconocimiento de la disciplina, como se deduce de las III Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales celebradas en Pamplona durante los días 26 al 30 de septiembre de 1977. Y al igual que se planteara en las VI Jornadas de la zona de Levante celebradas en Valencia en 1975, se consideró también en Pamplona el tema de la ideología del Trabajo Social; tratándose aquí con más serenidad y objetividad, aceptándose el reconocimiento de diversas posiciones ideológicas.

Avances del Trabajo Social a partir de los años 80

Desde los años ochenta, el factor más decisivo en el avance del Trabajo Social, lo constituye el nuevo marco de derechos y deberes para el ciudadano en un sistema político más adecuado a las realidades y necesidades sociales. Es en el IV Congreso Estatal de Trabajadores Sociales, celebrado en Valladolid el año 1980, bajo el lema "Política de Acción Social, Servicios Sociales y Trabajo Social", cuando se dice que el Trabajo Social "asume en nuestro país el compromiso de sensibilizar a la opinión pública y extender los criterios que fundamentan la nueva política social y el sistema público de servicios sociales" (Domenech, 1991: 15).

De hecho, en algunas ponencias se expusieron modalidades concretas de Trabajo Social, a través de los servicios sociales en la política social (Red, 1980: 421-441). Las metas que se propuso dicho Congreso, pudieron parecer excesivas. Sin embargo, el itinerario del tiempo va concretando su realización en: el reconocimiento de los estudios de Formación de Trabajo Social como estudios universitarios de primer ciclo; la ampliación de las funciones de los trabajadores sociales en el ámbito de la Administración Central y Local; y la incorporación de trabajadores sociales a niveles de Planificación y Dirección de Programas de Acción Social.

Cuatro años después, en el V Congreso Estatal de Trabajadores Sociales celebrado en Vitoria del 22 al 25 de noviembre de 1984, que bajo el título "Bienestar Social ¿una

utopia?”, se centra la reflexión en el Sistema de Bienestar Social en España, con la problemática que presenta para el Trabajo Social, tanto por lo que la misma configuración del sistema conlleva, cuanto por el aumento de necesidades que origina el desempleo laboral.

El Trabajo Social es hoy ampliamente reconocido, en el ámbito de los servicios sociales, por la sociedad de todo el mundo. Pero, tal como indica Domenech (1991: 15), el Trabajo Social tiene planteados nuevos desafíos relacionados con la dimensión colectiva y comunitaria de los problemas en los que se sitúa.

Algunos de estos problemas del Trabajo Social en España se pretendieron abordar en el VI Congreso Estatal de Trabajadores Sociales celebrado en Oviedo del 23 al 25 de junio de 1988, que con el título “Trabajo Social reto de hoy”, se desarrollaron las tres ponencias que sirvieron de marco de debate e intercambio: La tendencia del Sistema Público de Servicios Sociales, presentada por García (Zaragoza); Los nuevos elementos de la intervención social, a cargo de Borjau (Barcelona), y La Formación de los Trabajadores Sociales, elaboración conjunta de las Escuelas de Trabajo Social de León y Valladolid.

En este Congreso se resalta, más que en ningún otro, la relación de la política social con el Trabajo Social y los servicios sociales sobre una base indiscutiblemente psicosocial. Además, se insiste en que el Trabajo Social "no sólo ha de intervenir de manera científica en la realidad social, sino que debe plantearse el objetivo de que esa intervención produzca a su vez ciencia como camino irrenunciable en la propia identidad científica" (Ituarte, 1988: 158; Karen y Holmes, 1994).

Los años 80 son para los trabajadores sociales en España la década de su afianzamiento profesional, asociado a la creación de un sistema público de servicios sociales. No obstante, la segunda parte de la década registra una pérdida del papel protagonista y de la orientación comunitaria que había caracterizado la labor desempeñada por esta profesión, surgiendo un nuevo planteamiento de objetivos para la década de los noventa. (Domenech, 1990).

Este es el reto que exige al Trabajo Social en la España del momento, un planteamiento riguroso y eficaz de su objeto, método, objetivos y funciones. Así se puso de manifiesto en el VII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social, celebrado en Barcelona en diciembre de 1992. Su mismo título "La intervención profesional en la Europa sin fronteras", refleja la preocupación fundamental de hoy para el Trabajo Social. Y es lo que reclama el surgir de nuevas necesidades y el reconocimiento de nuevos derechos, lo cual también conlleva una formación adecuadamente fundamentada.

Un avance cuantitativo y cualitativo en esta línea se produce en los eventos y foros profesionales posteriores:

- I Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social realizado en Valencia (abril 1996).
- VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social. “Trabajo Social en el cambio de milenio”, celebrado en Sevilla (noviembre 1996).
- I Congreso Andaluz de Escuelas de Trabajo Social. “El Trabajo Social en los Servicios Sociales y en la Política Social: reto para el tercer milenio” celebrado en Málaga (mayo 1998).
- II Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. “Globalización y Trabajo Social”, en Madrid (septiembre 1998).
- III Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. “Cambio social. Relaciones Humanas. Nuevas Tecnologías. Enfoques para una formación de futuro” en Barcelona (marzo 2000).
- IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social. “Trabajo Social. Compromiso y Equilibrio”, en Santiago de Compostela (octubre 2000).
- II Congreso Andaluz de Escuelas de Trabajo Social. “La realidad social andaluza a debate”, celebrado en Sevilla (febrero 2003).
- V Congreso de Escuelas de Trabajo Social. “¿Es posible otro mundo?” (abril 2004).

1.3.1.2.- Hechos significativos en la construcción histórica del Trabajo Social como disciplina y como profesión en España

Tras la síntesis histórica realizada del Trabajo Social, consideramos importante incluir en este epígrafe algunos hechos significativos con relación a la evolución sociopolítica de España y al propio Trabajo Social en su organización y consolidación por su influencia en el perfil profesional de los trabajadores sociales. Para ello tomaremos como fuente la magistral exposición realizada por M^a Patrocinio Las Heras Pinilla en II Foro de Trabajo Social “Pasado, presente y futuro del Trabajo Social” en Escuela de Trabajo Social de la Universidad Pontificia de Comillas. Madrid (1999). Entre ellos destacamos:

Creación de la “Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales”. 1967

Al amparo de la Ley de asociaciones culturales de 1964, se empezaron a crear en España asociaciones profesionales de asistentes sociales. No había otro marco legal para asociarse en aquel momento, sólo se permitía un asociacionismo cultural tutelado, sin estar permitido otro tipo de organizaciones representativas y/o reivindicativas, como partidos políticos, sindicatos de clase, etc. En este contexto nace la organización

profesional, en el marco de la falta de democracia en España, de ausencia de derechos de libertad de reunión y de expresión, de asociación, de derechos sociales, etc.

En 1967 las Asociaciones Provinciales de Asistentes Sociales confluyeron en la creación de la Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales (F.E.D.AA.SS.) (Estatutos visados por la Delegación del Gobierno el 7 de marzo de 1967)

La FEDAASS aglutinó a la profesión en la defensa de los intereses profesionales asumiendo la herencia y el patrimonio de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (F.I.T.S.) en la que se integró en 1970. La F.I.T.S. se constituyó en 1956, con ocasión de la Conferencia Internacional de Trabajo Social de Munich. En ella participaron unos 50 países agrupados en cinco regiones: África, América Latina y Caribe, América del Norte, Asia y Europa.

La incorporación de la FEDAASS en la F.I.T.S. implicaba por tanto participar en sus objetivos (Federación Internacional de Trabajo Social, 1956):

- Promover el Trabajo Social como profesión por medio de la cooperación internacional.
- Impulsar la participación de los trabajadores sociales en las cuestiones sociales de ámbito internacional.
- Facilitar los contactos entre los trabajadores sociales de todos los países.
- Presentar el punto de vista de la profesión ante las organizaciones internacionales que actúan en el campo del bienestar social.
- Contribuir a la realización de la planificación social, la acción social y los programas sociales patrocinados por estas organizaciones.

Desde su fundación, ha tenido un papel esencial en el desarrollo profesional de los trabajadores sociales y ha sido el vínculo para presentar el punto de vista de esta profesión en todos los foros internacionales en los que se debaten y deciden cuestiones que afectan al Bienestar Social. Es una de las organizaciones internacionales no gubernamentales (ONG) con estatuto consultivo ante el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas y ante la UNICEF. A estos efectos mantiene una representación permanente en Nueva York, Viena y Ginebra. El Consejo de Europa también ha otorgado a F.I.T.S. un estatuto consultivo y asimismo está representada en Amnistía Internacional.

La profesión tuvo unas condiciones que quizá no tuvieron otras: ser miembro del Consejo Internacional de Bienestar Social, con status consultivo ante NN.UU. Cada dos años se celebran Congresos Internacionales de Escuelas de Trabajo Social, y las Conferencias Mundiales del Consejo Internacional de Bienestar Social.

Sobre esta base, se reconoció a la profesión en la década de los 80, el estatus consultivo en España, ya que las normas que regulan los Consejos de Bienestar Social y/o Servicios Sociales en las Comunidades Autónomas han determinado la inclusión del Trabajo Social, de forma específica, en estos Consejos. Ello supone el reconocimiento institucional de la participación del Trabajo Social en la política social (Ministerio de Asuntos Sociales, 1989).

Consejo de Europa sobre “funciones, formación y estatus de asistentes sociales”. resolución 67/16

Un importante referente europeo para identificar y defender el espacio profesional es la Resolución 67/16 del Consejo de Europa sobre “funciones, formación y estatus de los asistentes sociales”. La filosofía que inspiraba esta resolución impregnó el esfuerzo por defender un estatus profesional. La organización profesional europea había conseguido el estatus consultivo como profesión de la acción social, y tenía un reconocimiento a nivel europeo y ante los organismos internacionales de Bienestar Social. Desde la necesidad de contar con profesionales para el bienestar social, el Consejo de Europa, produce en 1967 la citada resolución que se asumió como fundamento del despegue profesional.

Para la profesión fue fundamental esta resolución, donde se plantea, entre otras, estas recomendaciones (Comité de Ministros del Consejo de Europa, Resolución 67/16):

- *El servicio social es una actividad profesional específica que se encamina a favorecer una mejor adaptación recíproca de las personas, las familias, los grupos y el ambiente social en el que viven y a desarrollar el sentido de dignidad y responsabilidad de los individuos, apelando a su capacidad, a las relaciones personales y a los recursos de la comunidad.*
- *Tal objetivo es fundamental; los medios concretos para realizarlo varían según la estructura económica y social de cada país. La aparición de nuevas necesidades sociales comporta mayor amplitud de campo de acción de los asistentes sociales.*
- *Los asistentes sociales deberán participar en el desarrollo de la política social dando a conocer las necesidades de la población y su opinión sobre los medios como afrontarlas.*
- *Los programas de formación de los asistentes sociales deberán ofrecer el mismo conjunto de conocimientos en las siguientes materias: estudio del hombre, estudios de la sociedad y de los servicios sociales, teorías y métodos del servicio social.*

- *Con objeto de armonizar la formación en el servicio social a un nivel europeo y de facilitar la conclusión de acuerdos bilaterales concernientes al reconocimiento de títulos equivalentes, se debería buscar que aceptasen los mismos niveles de formación en los Estados miembros.*
- *Deberán darse posibilidades para la formación superior a aquellos asistentes sociales que desean dedicarse a la enseñanza del servicio social, asumir cargos directivos en los Servicios Sociales o iniciar investigaciones. Se deberían estudiar las posibilidades de conjugar la formación superior con la enseñanza universitaria.*

Los asistentes sociales en España se animan a tomar esta resolución como referente y estímulo en la lucha por la consolidación y desarrollo profesional. Además del reconocimiento institucional de las funciones de la profesión, suponía la referencia de alcanzar la formación superior homologada en Europa. España no entra en la C.E. hasta 1986, y todavía no se ha alcanzado ese objetivo en los países miembros.

I Congreso Nacional de Asistentes Sociales: “definición de funciones, formación superior, estatus y deontología”. Barcelona, mayo 1968

La Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales convocó su primer congreso tomando como referente de definición, funciones y directrices para la formación de asistentes sociales lo que la previamente citada resolución planteaba. La profesión aspiraba a conseguir el estatus que como profesión de la acción social tenían los asistentes sociales en el ámbito europeo y ante los organismos internacionales de bienestar social que habían considerado la necesidad de contar con asistentes sociales para desarrollar políticas de servicios sociales.

Las funciones profesionales en España no estaban apoyadas institucionalmente. Al no haber derechos, las normas de la beneficencia y la asistencia social se caracterizaban por criterios discrecionales. Por tanto, el trabajo profesional era una lucha contra corriente para defender la identidad del asistente social y su estatus. En este contexto se celebra el Primer Congreso de Asistentes Sociales (Barcelona, 1968). Este congreso retoma la citada Resolución 67/16 del Consejo de Europa, para dar contenido, desde la realidad española, a las funciones, formación, y estatus de los asistentes sociales en España. Entre las conclusiones de este congreso, destacan:

- Se aprobó el término “Trabajo Social” para indicar el campo de actividad propia del S.S., denominado hasta ese momento indistintamente Servicio Social o Trabajo Social.
- Se consideró desfasada la definición dada por la OIT. Dada la importancia que para la profesión tiene la definición, el congreso solicita a la FEDAASS que

eleve a dicho organismo el ruego de que ponga al día esta definición de funciones elaborada en 1958.

- Se acuerda la necesidad de una formación más profunda en el grado medio que existe actualmente.
- Se aprueba el encaminarse hacia una categoría profesional de título universitario.
- Se acepta la elaboración de un Código de Deontología.

La FEDAASS se planteó la defensa de las funciones profesionales y de la formación superior en España y organizó grupos de trabajo, para definir cómo actuar y conseguir el nivel europeo de la profesión, tanto académico como de reconocimiento de funciones. Este primer congreso sentó las bases profesionales. Se promovió e inició la Revista de Trabajo Social / Revista de Treball Social (RTS) que desde 1968 es un gran referente profesional, al igual que a partir de 1985, también lo es la Revista de Servicios Sociales y Política Social que edita el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales y las respectivas revistas de Trabajo Social que editan los Colegios Oficiales en cada Comunidad Autónoma.

Declaración de Naciones Unidas sobre “el progreso y el desarrollo en lo social”, Diciembre de 1969

La defensa de los “Derechos Humanos” y el “Desarrollo Social” han sido desde la creación de la profesión referente de los principios y de la ética del Trabajo Social, tanto es así que los asistentes sociales en muchos países, tomaron el 10 de diciembre, día de los Derechos Humanos y/o el 11 de diciembre, día de la Declaración sobre “El progreso y el desarrollo en los Servicios Sociales”, como fechas de celebración del propio Trabajo Social. La Federación Internacional de Trabajadores Sociales en la que la FEDAASS participaba a través de la Región Europea de la F.I.T.S., tenían y tienen reconocido estatus consultivo ante el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, en la categoría 1ª como miembro del Consejo Internacional de Bienestar Social.

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales participó en consultas sobre “Desarrollo Social” que culminaron en la aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas del 11 de Diciembre de 1969 de la “Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social”.

II Congreso de Asistentes Sociales: “El asistente social y la evolución del Trabajo Social. La profesión como agente de cambio” Madrid, junio 1972

El Segundo Congreso fue clave para destapar y lograr una relevante proyección hacia la sociedad de una profesión progresista y públicamente desconocida.

Se planteó como objetivo la toma de conciencia de la profesión en el momento presente, respecto al cambio de exigencias que llevaba consigo. Se hizo referencia a la reconceptualización del Trabajo Social respecto a la situación de los cambios sociales en España y asumió la definición de la profesión como agente de cambio, es decir que la profesión se comprometió con el cambio en el país. En sus conclusiones destaca:

- El urgente planteamiento de ir a las causas de los problemas, a través de una investigación que sitúe a la profesión en la realidad.
- La responsabilidad de denunciar los hechos a través de sugerencias constructivas.
- La necesidad de supervisión profesional y de realización de un trabajo coordinado en equipo inter o intraprofesional.
- La sociedad debe conocer todo el alcance del Trabajo Social y la tarea específica del asistente social.
- Se hace necesaria la integración del asistente social en una dimensión macroactuación, pasando del trabajo paliativo al preventivo.

Las instituciones con mayor implantación de asistentes sociales eran entonces los departamentos municipales de beneficencia, los de asistencia social, en la sanidad, empresas, parroquias, algunas obras sociales de cajas de ahorros,... No se podía aceptar que el Trabajo Social de grupo y el de comunidad chocara con la ilegalidad a la hora de llevar a cabo los programas de prevención, atención y promoción de los colectivos sociales, lo que requería promover reuniones y organizar asociaciones. Durante aquella época se tuvo que hacer un trabajo real de agentes de cambio. No obstante, en el momento en que los agentes sociales se organizaron y desarrollaron, la actividad en los movimientos sociales pudo centrarse más en el trabajo específicamente profesional, dejando de lado el liderazgo y la movilidad social, que se tuvo que abordar en el proceso previo al desarrollo del asociacionismo en España.

Comité de Enlace de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales con la Unión Europea. 1975

En el marco de la acción internacional del Trabajo Social como profesión, tiene especial interés el Comité de Enlace de los Trabajadores Sociales en la Comunidad Europea. El Comité de Enlace se constituyó en 1975, bajo los auspicios de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (F.I.T.S.). Los objetivos del Comité de Enlace, según sus estatutos, son:

- Estudiar todas las cuestiones relacionadas con el Trabajo Social dentro de la comunidad.
- Preparar la libre circulación de trabajadores sociales en la comunidad.

- Representar a la profesión del Trabajo Social ante las diversas instituciones de la comunidad.
- Atraer la atención de la comunidad sobre los asuntos que son de competencia de los trabajadores sociales.

Son miembros del Comité los delegados de las organizaciones profesionales de trabajadores sociales de los países miembros de la UE. La profesión en España se incorpora a este Comité en 1986. Las organizaciones profesionales en este Comité de Enlace han tomado iniciativas muy significativas para los procesos de cohesión e integración social que han tenido su referente en la Agenda de la Comunidad Europea.

Existía un precedente en el estudio realizado en 1967 por el Consejo de Europa, que dio lugar a la Resolución 67/16 de los delegados del Consejo de Ministros de esta organización sobre “Función, formación y estatuto de los asistentes sociales” (Peláez, 1992). Con la Directiva del Consejo de la Comunidad Europea *“relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años”* los trabajadores sociales pudieron resolver el reconocimiento de su título a efectos de la libre circulación en los países miembros (Directiva del Consejo de la Comunidad Europea de 21 de Diciembre de 1988). Por Real Decreto 1665/1991 de 25 de octubre se *“regula el sistema de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior de los Estados miembros de la UE que exigen una duración mínima de tres años de duración”*. En el anexo III de este Decreto se incorpora a los diplomados en Trabajo Social como título que reúne los requisitos establecidos en el marco de la Directiva europea citada (Ministerio de Relaciones con la Cortes y de la Secretaría del Gobierno. “Real Decreto 1665/1991, de 25 de Octubre).

Código Internacional de Ética para el Trabajo Social”. Julio 1976

La FEDAASS trabajaba junto con las organizaciones profesionales de otros países en el seno de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, para definir los criterios que deberían de establecerse como ética profesional. Los trabajos culminaron en la celebración de la asamblea general de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, en San Juan de Puerto Rico, el 10 de Julio de 1976, en la que se aprobó el Código Internacional de Ética para el Trabajo Social. La filosofía que inspiraba esta resolución impregnó el compromiso social de los trabajadores sociales. El código de ética establecía como premisa: que los trabajadores sociales (asistentes sociales) profesionales se dedican a fomentar el bienestar del ser humano y a potenciar su realización, además de desarrollar y aplicar con disciplina tanto el saber científico relativo a las actividades humano-sociales, como los recursos destinados a satisfacer las necesidades y aspiraciones de individuos y grupos nacionales e internacionales.

(Federación Internacional de Trabajadores Sociales, Código Internacional de Ética, 1976).

Para la profesión en España fue fundamental el referente del código de ética internacional que motivó para hacer un trabajo hacia la opinión pública y hacia la sociedad. A la vez que suponía la defensa de la autonomía profesional en el ejercicio de funciones, respaldando el secreto profesional, la responsabilidad propia en el desarrollo del trabajo; fundamentaba asimismo el respeto exigido a las instituciones respecto a la profesión y planteaba un reto de hacer un Trabajo Social de calidad, acorde con la aplicación de los principios éticos.

Este código ético ha estado vigente hasta la asamblea general de la F.I.T.S. (1994) en la que se aprobó la integración del código en la propuesta de “Declaración sobre los Principios Éticos del Trabajo Social”, y “Criterios éticos internacionales para los trabajadores sociales” que vienen a completar los principios básicos y las normas de conducta contenidas en el anterior código. De acuerdo con estos principios y criterios éticos los colegios profesionales han ido elaborando y asumiendo su propio código de ética adaptado a los distintos ámbitos sociales y culturales.

Creación del Cuerpo Nacional Especial de Asistentes Sociales. Enero, 1977

Con esta ley se inicia el primer paso de reconocimiento institucional de los asistentes sociales como cuerpo de la Administración del Estado. Aunque otros organismos de la Administración Central, especialmente la Seguridad Social, tenían plazas de asistentes sociales, en la categoría de escalas especiales, la figura del asistente social carecía del reconocimiento jurídico que se otorgaba a otros “cuerpos” necesarios para el desarrollo de funciones reconocidas de competencia especializada en la Administración. Con la ley los asistentes sociales venían a ocupar en la función pública un espacio propio profesional aunque surgiera de la fusión de otros cuerpos como el de Instructores Visitadores de Asistencia Pública (1947), que tenían las funciones de los antiguos cuerpos de Inspectores Visitadores e Instructores Visitadores de Asistencia Pública (1934-1935).

El Cuerpo Nacional de Asistentes Sociales se creó con una plantilla inicial de 113 plazas con los cometidos de *“ejecución de actividades de Trabajo Social, en los puestos de servicios centrales y provinciales del Ministerio de la Gobernación, sin perjuicio que sus funcionarios puedan desempeñar puestos de trabajo propios de su especialidad en otros centros y dependencias de la Administración Civil del Estado..., con el seguimiento de ingreso por oposición entre quienes posean el título de Asistente Social”* (Jefatura del Estado, 1977).

Entre las funciones del Cuerpo Nacional se destacan la gestión de las diversas ayudas y subvenciones del Fondo Nacional de Asistencia Social. Los informes de los asistentes sociales del Cuerpo Nacional, que se fueron implantando como informes preceptivos en la concesión de ayudas, fueron desarrollando un nivel de intervención profesional que motivó los diversos cambios que se produjeron en el seno del Fondo Nacional.

El trabajo de los asistentes sociales del Cuerpo Nacional en la gestión del FONAS, que fue extinguido en 1985, sirvió de base y referente para profesionalizar la acción social, estableciéndose criterios objetivos y técnicos desde la metodología del Trabajo Social, tanto en la convocatoria pública como en el seguimiento de las subvenciones para prestaciones económicas, programas de servicios sociales a asociaciones y ONG's, así como inversiones para la dotación de centros y servicios, en el marco de la cooperación social con el sistema de servicios sociales.

III Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales. Del paternalismo a la identidad profesional. Pamplona, 1977

En septiembre de 1977 se produjo un encuentro histórico para la profesión en Pamplona, que buscando llegar al fondo de la crisis de identidad profesional realizó una inmersión en las formas históricas de la Acción Social, que la experiencia internacional había producido, así como su manifestación en nuestro país, es decir, la influencia y efectos sobre las funciones, imagen pública y medios de acción de la profesión.

Desde campos tan diversos de trabajo como la sanidad, la educación, las prisiones, las mutualidades, los barrios marginales de las ciudades, la obra de protección de menores, los orfanatos, los centros de promoción de la mujer, las residencias y "asilos" de ancianos, los centros de minusválidos, los poblados de gitanos, etc., se decide buscar el común denominador que desde la experiencia profesional podía unir. Se investigaron las causas de la falta de identidad y se valoraron en relación con la propia historia de la acción social en España, que desde sus primeras formas de Beneficencia pasando por la Asistencia Social, los Seguros Sociales y la Seguridad Social, convivían en la España del 77 marcando los programas de los campos de trabajo donde los asistentes sociales ejercían su profesión.

De la crisis profesional, los asistentes sociales en las Jornadas de Pamplona pasaron a la definición de las funciones profesionales en la perspectiva de superar el paternalismo social y construir un proyecto profesional para la atención de las necesidades sociales, reclamando políticas de Bienestar Social y Servicios Sociales, como derechos ciudadanos así como la implantación de la profesión desde una perspectiva científica y técnica en la atención de las necesidades sociales. Todo ello con

la intención de hacer efectivos estos objetivos en el nuevo marco de la Constitución del 78.

En estas Jornadas se definieron contenidos profesionales y de política social. Los temas que se trataron con sus correspondientes análisis y conclusiones respecto a la Función Básica del Trabajo Social; respecto a la Acción Social, respecto al Bienestar Social, y respecto a los principios y metodologías profesionales.

A partir de aquí, la Asamblea General de la FEDAASS acordó patrocinar la publicación del libro “Introducción al Bienestar Social”, que divulga los criterios y propuestas de las Jornadas de Pamplona, sobre “Acción Social”, “Bienestar Social” y “Trabajo Social” (Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales, 1978). Además, acordó que se completara el texto con un modelo sobre bases para la Acción Social Municipal, considerando que publicitar ese modelo era una gran oportunidad para el desarrollo de la profesión en los municipios a un año para las Elecciones Municipales del 79. Entre las aportaciones más significativas del texto destacan:

- El papel del Trabajo Social en la articulación de la Acción Social y Ciencias Sociales.
- Valoración de la relación necesidades sociales / recursos sociales.
- Análisis de las características de las formas históricas de Acción Social.
- Definición y criterios para una política de Bienestar Social.
- Análisis de la situación de los Servicios Sociales.
- Perfil profesional:
 - Un campo donde se objetiva la profesión, que es el binomio necesidades-recursos sociales.
 - Un marco general de intervención: la Acción Social.
 - Un objetivo propio de la profesión: el Bienestar Social.
 - Un marco operativo propio de los Servicios Sociales.
 - Unos fundamentos científicos en que se basa su ejercicio, que le vienen suministrados por la experiencia profesional y la aplicación en la misma de las diversas ciencias sociales.
 - Una disciplina, el Trabajo Social, que operativiza y desarrolla los conocimientos científicos, mediante métodos y técnicas que le son propios.
 - Un título oficial que garantiza su ejercicio.
 - Un código de ética profesional de rango internacional adoptado por la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW).
 - Una organización profesional institucionalizada en la Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales (FEDAASS).
 - Reconocimiento internacional de la profesión en general y de la FEDAASS en particular.

- Análisis de la Acción Social en los Municipios y modelo operativo para una política de Bienestar Social y de Servicios Sociales Municipales (Las Heras, y Cortajarena, 1979).

El libro tuvo una influencia real, no sólo para la formación de los trabajadores sociales, sino también para políticos, funcionarios y profesionales que a lo largo de los 80 tomaron este texto como referencia para la puesta en marcha de los servicios sociales en España y especialmente en los municipios.

El Sistema Municipal de Servicios Sociales. Elecciones municipales de 1979

Para dar a conocer la propuesta que para el Bienestar Social y los Servicios Sociales planteada por la FEDAASS se presentó libro “Introducción al Bienestar Social”, como una aportación para construir la nueva política de acción social desde los municipios. Se organizó una campaña de difusión y se hizo llegar el texto a los partidos políticos, Ayuntamientos, Diputaciones, Comunidades Autónomas, Fundaciones y Ministerios. La campaña culminó con la presentación pública del libro en los salones de plenos de los Ayuntamientos, destacándose la situación de la acción social municipal, regida por las ordenanzas municipales de Beneficencia Pública.

En línea con este planteamiento, las Asociaciones de Asistentes Sociales locales presentaban a su vez, un modelo de nuevos servicios sociales municipales, para adecuar los antiguos servicios de la Beneficencia Municipal al nuevo marco constitucional. Se abogó por un Sistema de Servicios Sociales concebido como un sistema de responsabilidad pública, basado en el conocimiento de la realidad y en el tratamiento científico y técnico de las necesidades y problemáticas sociales. Un sistema preventivo, normalizado y dirigido a todos los ciudadanos; participativo y descentralizado. Las asociaciones presentaron sus proyectos en los Ayuntamientos de acuerdo a las siguientes líneas (Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales, Acta general, 1978):

- La creación de Departamentos de Bienestar Social y Servicios Sociales en el Ayuntamiento.
- La creación de Unidades de Trabajo Social de Base.
- La creación de Consejos de Bienestar Social de carácter general y consejos específicos de mujer, juventud, mayores...
- Un plan de inversiones para la creación de Centros de Servicios Sociales Comunitarios y Centros Específicos de asesoramiento y atención, dotados de equipos interprofesionales, especialmente centros asesores de la mujer, centros de la juventud, clubes y centros de mayores.

La profesión tuvo un real reconocimiento y desarrollo en los municipios, llegando los asistentes sociales a dirigir los Departamentos municipales y Centros de Servicios Sociales desarrollándose las Unidades Básicas de Trabajo Social de Zona, como referente del Sistema de Servicios Sociales que a partir de 1982 se configuraría en leyes específicas de Servicios Sociales de las Comunidades Autónomas. No obstante, hasta 1985 no se eliminó la Beneficencia Pública de las Leyes de Régimen Local, aunque en la práctica los Ayuntamientos democráticos ya la habían sustituido. Así pues, la Ley 7/85 de 2 de Abril, reguladora de las Bases de Régimen Local, en su artículo 18, consolida la obligación de los Ayuntamientos de prestar servicios sociales.

La década de los 80 es en la que la iniciativa de la profesión se articula social e institucionalmente participando en la creación y desarrollo del Sistema Público de Servicios Sociales en España que cobra autentico impulso a partir del Gobierno Socialista del 82. Los trabajadores sociales asumieron en esta etapa la dirección de Servicios Sociales: Dirección General de Acción Social del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, varias Direcciones Generales de Acción Social y/o servicios sociales en Comunidades Autónomas, así como numerosos Departamentos de Servicios Sociales de Diputaciones y Ayuntamientos, desde los cuales impulsaron y desarrollaron proyectos que hoy perduran.

Incorporación a la Universidad. Agosto de 1981. Lucha por la licenciatura

La FEDAASS organizó un trabajo intensivo para impulsar políticamente el apoyo al proyecto que se defendió para el Trabajo Social, sin el cual la profesión parecía no tener posibilidad de desarrollarse y expansionarse. Se pretendía que el Parlamento Español se pronunciara a favor de la profesión al igual que lo había hecho el Consejo de Ministros Europeo al comprometerse con el desarrollo profesional en la resolución 67/16. Las gestiones llevaron a cabo un largo proceso que concluyó el 21 de febrero de 1980 con la aprobación del Congreso de los Diputados del reconocimiento institucional del Trabajo Social. La proposición no de ley, se aprobó con el asentimiento de todos los diputados de la cámara.

Esta decisión del Parlamento fue clave en el despegue de la profesión para superar los obstáculos que seguían dificultando el ingreso en la Universidad, que no se hizo efectivo hasta la publicación del Decreto 1859/81 del Ministerio de Educación y Ciencia de 20 de Agosto de 1981 sobre “*incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social*”, en este Decreto se destaca:

- *Las enseñanzas de Trabajo Social se desarrollarán dentro de la Educación Universitaria a través de las Escuelas Universitarias y conforme a la normativa propia de este tipo de Centros (artículo 1).*

- *Los alumnos que superen los estudios en la Escuela Universitaria de Trabajo Social obtendrán el título de Diplomado en Trabajo Social (artículo 4).*
- *Quienes estén en posesión del título de Asistente Social expedido por el Ministerio de Educación y Ciencia, conforme a la legislación vigente, tendrán los derechos profesionales que, en su caso, se atribuyan a los nuevos Diplomados en Trabajo Social (Disposición transitoria 3ª).*

La FEDAASS y las Escuelas de Trabajo Social abrieron un proceso de colaboración mutua para lograr un documento consensuado de directrices de planes de estudios al objeto de conseguir su aprobación por el Ministerio de Educación y Ciencia. El 13 d abril de 1983 se establecieron finalmente las directrices para la elaboración de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Los planes de estudios se estructuraron en tres años, con enseñanzas teóricas y prácticas, distribuidas por áreas, con especial atención a la específica del Trabajo Social constituida en área vertebradora de enseñanzas. Las áreas que se constituyeron fueron las siguientes: Área de las Ciencias Básicas. Área del Trabajo social. Área de las Ciencias Complementarias.

Estas directrices fueron modificadas en el marco del Decreto 1431/1990 de 26 de octubre en el que se definen la relación de materias troncales por orden alfabético: Derecho, Métodos y Técnicas de investigación social, Política Social, Psicología, Salud Pública y Trabajo Social, Servicios Sociales, Sociología y Antropología Social y Trabajo Social, y sus correspondientes áreas de conocimiento. Asimismo las directrices generales recomiendan que las Universidades valoren la inclusión en sus planes de estudio de contenidos relativos a la Pedagogía Social, Animación Social y Grupo y Desarrollo Comunitario.

Con el desarrollo e implantación de los estudios universitarios de Trabajo social la FEDAASS y la Dirección General de Acción Social del Ministerio de Trabajo valoraron, en 1986 que debería plantearse nuevamente ante el Ministerio de Educación y Ciencia la clásica reivindicación del acceso a la Licenciatura. Los trabajos presentados al Ministerio de Educación y Ciencia y al Consejo de Universidades en la línea indicada dieron lugar años más tarde al reconocimiento académico de la contribución del Trabajo Social a la creación e implantación del Sistema de Servicios Sociales y a la necesidad de potenciar y apoyar el conocimiento científico en este campo, haciéndose de esta forma efectiva la creación de la “Área de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales” por acuerdo de 19 de junio de 1990, de la Comisión Académica del Consejo de Universidades.

Creación del Consejo General y de los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y disolución de la Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales. Abril-Septiembre de 1982

Las reivindicaciones de la profesión y en especial el derecho a constituir colegios profesionales tuvieron el apoyo explícito del diputado socialista Ciriaco de Vicente, que presentó en el Congreso de los Diputados el proyecto de Ley de creación de Colegios Oficiales de Asistentes Sociales. La Ley fue aprobada en las Cortes por unanimidad de todos los Grupos Políticos el 13 de abril de 1982. La Ley se publicó en el B.O.E. el 26 de abril de 1982, y establece:

- *Se crean los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales como Corporaciones de Derecho Público, con personalidad jurídica propia, y plena capacidad pública para el cumplimiento de sus fines (artículo 1).*
- *Se establece un Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales (artículo 2).*
- *Los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales que podrán tener el ámbito de Comunidades Autónomas, Regional o Provincial, integrarán en sus respectivos territorios a quienes reúnan los requisitos legales para ser considerados Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales siendo obligatoria para el ejercicio de la profesión la incorporación al Colegio correspondiente (artículo 3).*
- *Se relacionarán con la Administración a través del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social o de aquel que por vía reglamentaria determine el Gobierno. Los colegios territoriales, en su caso, se relacionarán directamente con las Administraciones de sus Comunidades Autónomas, sin perjuicio de su participación en el Consejo General (artículo 4).*

En todo el proceso analizado, resulta significativo el hecho de que la profesión no se sintiera limitada por el marco normativo, para defender ni sus funciones, ni su estatus, ni el nivel de formación necesario para desarrollar su trabajo. Ello hizo que la profesión pudiera avanzar y desarrollarse teniendo en cuenta y potenciando el legado profesional recibido desde la organización profesional nacional e internacional.

1.3.1.3.- Análisis de las definiciones más destacadas

Para conceptualizar el Trabajo Social tendremos en cuenta distintas definiciones que se han ido formulando a lo largo del tiempo, pues contienen elementos teóricos y descriptivos, extraídos de la práctica profesional, que nos ayudarán a caracterizarlo y

obtener un perfil profesional adecuado. Estos elementos nos servirán de guía, soporte y punto de partida en el desarrollo posterior que realizamos.

A pesar del intento de muchos autores, nos encontramos con la dificultad de no disponer de una definición consensuada del Trabajo Social, de hecho Alayon (1981) analiza 72 definiciones y, de acuerdo a las consideraciones de Escartín, se dan varias circunstancias que han dificultado ese consenso:

- La breve historia y vivencia del Trabajo Social en España.
- Lo "social", es algo complejo e indefinido, cambiante y dinámico, conflictivo y multidimensional.
- La gran diversidad de su especialización desde sus orígenes, ha supuesto una escisión provocada por los diversos campos de su aplicación práctica.

La configuración del Trabajo Social se ha ido elaborando en función de los cambios sociales, económicos, ideológicos y políticos, así como de las teorías y los paradigmas que las ciencias sociales y las corrientes del pensamiento científico han ido incorporando. Los resultados, como señala Alayon, evidencian incluso diferentes denominaciones: "Asistencia Social" como el arte de asistir, modo de acción social; "Servicio Social" como tecnología social, ciencia o disciplina normativa, profesión, arte práctica social; "Trabajo Social" calificándose prácticamente como Servicio Social, con algunas matizaciones como "Rama de las Ciencias Sociales". Sin embargo, y a pesar de ello, se han producido aportaciones y esfuerzos importantes para poder clarificar la especificidad del Trabajo Social como disciplina, así como los rasgos básicos de su práctica profesional.

Algunos autores han realizado análisis de las definiciones de Trabajo Social, presentando distintas clasificaciones. Entre ellos podemos destacar a Garriga (1989:10), quien constata la existencia de tres grandes grupos de definiciones en la literatura internacional:

- Engloba aquellas que consideran al Trabajo Social exclusivamente como la actividad que desarrollan los titulados por las Escuelas de Trabajo Social.
- Lo conforman aquellas que lo consideran de forma amplia, que engloban dentro del término a toda actividad humana, en tanto que consideran Trabajo Social cualquier tarea que exige una dimensión y preocupación social.
- Consideran que el trabajador social es todo el que interviene en la realidad social de forma consciente y organizada, en vista a modificar el medio social, a mejorar las condiciones de vida y la distribución de los bienes económicos-sociales y culturales.

El Prof. Moix (1991:219-232) realiza una clasificación en la que diferencia dos categorías principales:

- Concepciones Genéricas del Trabajo Social, que son extremadamente imprecisas y que con dificultad nos servirían para precisar el término.
- Concepciones Específicas, en las que agrupa aquellas definiciones que consideran al Trabajo Social de alguna de las siguientes formas: Institución, Instrumento social, Actividad, Proceso, Servicio, Servicio profesional, Disciplina profesional y, finalmente, como Profesión.

El Prof. Kisnerman (1981:116) entiende el Trabajo Social como la disciplina que "se ocupa de conocer las causas - efectos de los problemas sociales y lograr que las personas asuman una acción organizada, tanto preventiva como transformadora que los supere". "Constituye una intervención intencionada científica, por lo tanto racional y organizada, en la realidad social, para conocerla - transformarla, contribuyendo con otras profesiones a lograr el bienestar social de la población, entendiendo éste como un sistema global de acciones que respondiendo al conjunto de las aspiraciones sociales, eleva la calidad de vida de una sociedad".

Una definición orientadora, es la que sugiere Escartín (1992:74) quien considera el Trabajo Social como "proceso de ayuda por el cual el profesional-trabajador social, a través de técnicas y procedimientos propios promueve los recursos de la comunidad y del individuo para ayudar a éste a superar conflictos derivados de su interrelación con el medio y con otros individuos".

En general, en la evolución del Trabajo Social, los trabajadores sociales de un modo u otro han tenido como objetivo la lucha contra la marginación, el malestar y el sufrimiento. En este camino han ido actuando en función de sus creencias y de las teorías que seleccionaban para lograr este objetivo. Todo ello, concluye la autora, no carecía ni carece de otras pretensiones, tales como lograr un estatuto profesional, ser más técnicos, más científicos, ... , pero la cercanía entre los intereses profesionales y de las personas y colectivos más vulnerables y excluidos de los círculos productivos y sociales, es lo que ha ayudado - hasta el momento - a los trabajadores sociales a preservar sus objetivos con la mayor coherencia posible y a situarse desde una clara opción de solidaridad, manteniendo un estado de alerta y un posicionamiento crítico frente a las diferencias establecidas entre "lo normal" y "lo anormal", "lo ajustado" y "lo desajustado".

El Prof. Fernández (1992) define el Trabajo Social expresando que es una disciplina científica, metódicamente formada y ordenada que constituye una rama del saber de las Ciencias Sociales, porque contribuye a incrementar el funcionamiento individual y social de las personas y a potenciar sus conocimientos y habilidades para alcanzar su bienestar social.

Otras definiciones emitidas por organismos internacionales son:

Las Naciones Unidas (1957), a través del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, publican un informe elaborado por un grupo de expertos en el que definen “ el Servicio Social como una actividad organizada, cuyo objeto es contribuir a una adaptación mutua entre los individuos y su medio social. Este objetivo se logra mediante el empleo de técnicas y métodos destinados a que los individuos, grupos y comunidades puedan satisfacer necesidades y resolver sus problemas de adaptación a un tipo de sociedad que se halla en proceso de evolución, así como por medio de una acción cooperativa para mejorar las condiciones económicas y sociales”.

El Comité de Ministros del Consejo de Europa (Resolución 16/76) define el Trabajo Social como “ actividad profesional específica, que tiende a favorecer una mejor adaptación de las personas, familias y grupos en el medio social en que viven, desarrollando el sentido de dignidad y de responsabilidad de los individuos, haciendo una llamada a la capacidad de las personas, a las relaciones interpersonales y a los recursos de la comunidad”.

Posteriormente, la asamblea general de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (F.I.T.S.), reunida en Brighton en 1982, define a la profesión como aquella "dedicada y comprometida a efectuar cambios sociales en la sociedad en general, y en las formas individuales de desarrollo dentro de la misma" (Escartín y Soto 1994:71), cuyas funciones se concretan en:

- Ayudar a las personas a desarrollar las capacidades que les permite resolver los problemas sociales, individuales y colectivos.
- Promover la facultad de autodeterminación, adaptación y desarrollo de las personas.
- Promover y actuar por el establecimiento de servicios y políticas sociales justas o de alternativas para los recursos socioeconómicos existentes.
- Facilitar información y conexiones sociales con los organismos de recursos socioeconómicos.

Para el desempeño de estas tareas, y desde una concepción humanista - dialéctica, el trabajador social utiliza la comprensión y la comunicación con el sujeto de la acción social, para con ello poder entrar en el campo del otro, y comenzar juntos una reflexión de su problema, devolviéndole su campo social, provocando con ello el cambio personal y social. El trabajador social tiene que comunicarse con el otro y confiar en que se puede producir un cambio de proceso de reflexión, trabajando las defensas existenciales, la toma de conciencia de sus contradicciones, ganándose la confianza del otro. Para ello el trabajador social debe tener un sentimiento igualitario muy realista, confiando en la capacidad del otro, ha de poseer en definitiva una capacidad ordenadora científica de comprender al otro.

La última definición de Trabajo Social ha sido aprobada en la asamblea general de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (F.I.T.S.) celebrada del 25 al 27 de julio de 2000, en Montreal (Canadá) y ratificada por la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (I.A.S.S.W.) se concreta en “ la profesión de Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación del pueblo para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el Trabajo Social”. También en esta misma asamblea fueron debatidos y aprobados aspectos relacionados con la teoría y la práctica.

En resumen, consideramos el Trabajo Social como disciplina científica autónoma, rama de las Ciencias Sociales y Humanas con un cuerpo sistemático de conocimientos teóricos y metodológicos basados en la experiencia, que interviene profesionalmente con individuos, grupos y comunidades para atender, prevenir y transformar las situaciones de necesidad que atraviesan, con el fin de alcanzar su desarrollo y bienestar social.

1.3.2.- EL TRABAJO SOCIAL COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA

El Trabajo Social es considerado como una disciplina científica debido a que reúne los requisitos epistemológicos establecidos por la comunidad académica para ello. Posee un objeto de conocimiento específico, un método de investigación controlado y las estrategias de control teórico de la práctica profesional, en la que se produce la comprobación empírica del marco teórico- conceptual (científico) de partida. También se incluyen las tres estrategias de la ciencia: causal, composicional y clasificatoria, que están presentes en todo el proceso metodológico de intervención profesional que se realiza en Trabajo Social.

Tras estas consideraciones previas acerca de la científicidad del Trabajo Social, exponemos distintos planteamientos que diversos autores han expresado sobre esta cuestión:

Kruse en su publicación: "Introducción a la teoría científica del Servicio Social" (1982:14-17), cita a Bunge para señalar quince rasgos básicos que caracterizan el conocimiento científico de la disciplina, al igual que ocurre con el resto de las Ciencias Sociales:

- Es empírico, ya que parte de los hechos de la realidad social, los elabora teóricamente, extrayendo leyes y generalizaciones, y los comprueba de nuevo en la misma realidad.
- Es trascendente, dado que la ciencia no es un mero inventario de hechos, sino un intento de explicación de los hechos, para lograr lo cual, debe trascender la singularidad y acceder al plano de las generalizaciones abstractas.
- Es analítico, es decir, procura comprender el todo a través del conocimiento y la comprensión de las partes. Para lo cual descompone el todo (objeto de conocimiento) en sus partes significativas, pero no se queda en la disgregación, sino que sintetiza sus análisis parciales en una unidad globalizadora.
- Es especializado, pues la ciencia está dividida en una pluralidad de disciplinas y cada una de ellas aborda un objeto especial.
- Es claro y preciso, puesto que, define los conceptos que utiliza, crea lenguajes específicos para expresar con la mayor claridad los hallazgos de sus investigaciones, y procura cuantificar sus registros.
- Es comunicable, es decir, transmisible a otras personas.
- Es verificable, puesto que no puede negar o contradecir la realidad.
- Es metódico, es decir, se obtiene de forma planificada.
- Es sistemático, ya que, no queda aislado de un cuerpo teórico específico. Constituye un rasgo esencial de la cognición científica pues la sistematización es la agrupación de los conocimientos, ordenada según determinados principios teóricos.
- Es general, pues no le interesan los hechos aislados, sino conformar sistemas constantes de clases o categorías.
- Es legal, procura conocer las leyes que rigen los hechos para poder explicarlos y preverlos.
- Es explicativo, al existir diversos tipos de leyes científicas y una variedad de tipos de explicación científica.
- Es predictivo, pues permite controlar y dirigir los procesos. El conocimiento científico ofrece la perspectiva de prever el futuro y de formarlo conscientemente.

- Es abierto, es decir, está en permanente expectación del acontecer de los hechos en una realidad concebida como algo dinámico y cambiante.

- Es útil, ya que facilita la búsqueda de la verdad, la provisión de medios para la previsión, el fundamento de la tecnología, una mejor comprensión del mundo en que vivimos, para permitir al hombre un mayor dominio de la naturaleza y un mejor manejo de las relaciones sociales.

Para Bernardes, también citada por Kruse (1982: 90), el Servicio Social (o Trabajo Social) reúne, cuanto menos, dos de las características que definen a las disciplinas científicas:

"Una de las características del conocimiento científico es la de ser objetivo e impersonal. El Servicio Social tiene una actuación evaluativa, basada en conocimientos concretos adquiridos a partir de una realidad existente".

"El Servicio Social posee un segundo requisito del conocimiento científico, que es el uso de la experiencia, condición fundamental del conocimiento científico. El Servicio Social hace uso de la experiencia y analiza la realidad a partir de su teoría, formulando hipótesis y conclusiones".

En el mismo orden de cosas, la utilización del modelo empirista en el Trabajo Social, para Casalet (1983: 56) "surge como reacción contra una forma de conocimiento pragmática basada en la subjetiva interpretación personal de la situación-problema, con el fin de sustituirla por una práctica orientada por el método científico, cuyas metas cuantificables permiten a través de la repetición verificar sus propuestas asegurando la verdad de las mismas".

Ander-Egg (1992:133) entiende que el Trabajo Social aunque tiene un fundamento teórico y científico, no es una ciencia, pues no tiene ni teoría propia, ni tampoco modalidad específica de conocimiento, siendo tan sólo una tecnología social.

Moix, (1991: 245) por el contrario, piensa que "resulta indudable que el Trabajo Social es rigurosamente hablando una ciencia... una disciplina científica con un contenido propio y autónomo", si bien para el establecimiento de sus fines específicos se vale de conocimientos elaborados por otras ciencias, de su propia praxis, y desde un proceso de retroalimentación elabora sus propias teorías, sus valores, produce su propia filosofía y realiza su propia investigación.

Entre ambas posturas nos encontramos con Kisnerman (1981), que considera que si el Trabajo Social acepta ser tan sólo una tecnología, aún enfocando científicamente los problemas que aborda en la práctica, está limitando su campo de

acción. El Trabajo Social tiene claramente limitado su objeto de acción desde su configuración como disciplina, maneja teórica y conceptualmente las situaciones problemas que aborda y el marco social en donde éstas aparecen, y acumula gran información sobre esa realidad, y la modificación de la misma.

Como señala Red (1993:181) el Trabajo Social como ciencia se sitúa en el ámbito de las "ciencias de la comprensión y la interpretación", estaríamos cerca de las ciencias aplicadas, definidas por Bunge como la ciencia tecnológica que utilizando el mismo método que las ciencias puras posee una finalidad última de carácter práctico.

El Trabajo Social ha de seguir avanzando hacia la búsqueda de teorías propias, y ello depende de los propios profesionales del Trabajo Social, pues aunque parta de conocimientos elaborados de otras ciencias, el Trabajo Social como disciplina no puede ni debe limitar su trabajo a la operatividad y tecnicidad. Sus intervenciones han requerido la elaboración de un proceso de investigación sustentando en paradigmas propios, que son los que fundamentan su intervención.

El Trabajo Social debe buscar los espacios y tiempos necesarios para que ello sea una realidad, y que, paralela y posteriormente al proceso de intervención, reflexionemos sobre el conocimiento que sobre esa realidad obtenemos al verse modificada a partir de nuestra intervención y la implicación del afectado. Kisnerman (1981: 111) lo expresa manifestando que "en la medida que los trabajadores sociales abandonen una práctica activista y aislada... y se inserten en una práctica social científica, el Trabajo Social se asentará como disciplina científica, recibiendo el aporte de ellas, pero también brindando su propio aporte".

El trabajador social desde el área de descubrimiento de la ciencia ha de aportar sus propias teorías sobre las situaciones de necesidad o problema con las que se encuentra, teorías que pueden sufrir ciertas modificaciones con la propia intervención profesional y con la modificación constante de la realidad social. El trabajador social aporta sus teorías acerca de los resultados y efectos de la intervención y es en la evaluación un momento fundamental para la elaboración de esa formulación científica propia. Loeb (1969: 2) considera que el Trabajo Social está en disposición de elaborar teorías denominadas de rango medio, que exigen, además del análisis y la evaluación, la fundamentación y el marco teórico sobre el que se construye el proyecto de intervención. H. Maas por su parte, plantea y propone que el trabajador social debe conceptualizar todo lo que desarrolla a través de su actividad, siendo su teoría justamente "el conjunto de conceptualizaciones abstractas de los fines y relaciones del Trabajo Social" (Red, 1993: 184).

El Trabajo Social adquiere una identidad como disciplina científica en la medida que interviene de forma científica y es capaz de reflexionar sobre su práctica. Ituarte (1988) recoge la doble vertiente de la científicidad del Trabajo Social, pues no sólo interviene científicamente, sino que además esa intervención produce teoría científica y ello interrogándose sobre sus métodos y técnicas a utilizar, explicando su lenguaje, e instaurando sistemas necesarios para analizar la intervención y sus aportes a la teoría del conocimiento de los sistemas humanos y de los seres humanos como sistemas.

Por tanto, nos encontramos actualmente, y a pesar de la necesidad expuesta, de continuar sistematizando el trabajo, con un Trabajo Social que, como toda profesión, tiene encomendada una serie de tareas específicas apoyadas en una disciplina científica, reuniendo, como señala Merton, (citado por la Profa. Molina en “Las Enseñanzas del Trabajo Social en España 1932-1983”.1994:19) los requisitos exigibles a toda profesión: Valor del Saber, que significa disponer de conocimientos sistemáticos e intelectuales. Valor del Hacer, que implica la posesión de habilidades y capacidades técnicas. Valor de Ayuda, que son los valores del hacer y saber puestos al servicio de los demás.

Desde este planteamiento, y como señala la profesora, el Trabajo Social en la actualidad cumple estos requisitos en la medida en que:

- Estudia y conoce los principios científicos de la conducta humana, la estructura y organización de las instituciones sociales, así como el conocimiento y comprensión de los problemas que afectan al hombre y a la sociedad.
- Cuenta con conocimientos y habilidades para trabajar con individuos, grupos y comunidades que se encuentran en situaciones específicas y esto lo realiza con métodos y técnicas apropiadas.
- Reconoce su responsabilidad en cuanto a la prestación de un servicio, ejercido con integridad, para lograr la mejoría de la vida de los seres humanos a quienes ha de servir.

1.3.3.- EL TRABAJO SOCIAL COMO PROFESIÓN

Con el paso del tiempo las ocupaciones se convierten en una profesión. Para que una ocupación alcance el estatuto profesional, debe existir una cierta contrapartida social, fruto de una necesidad sentida o de una especialización exigida por la división del trabajo. Sólo sobre esta base podrá darse ulteriormente el reconocimiento por parte de la sociedad, así como la fundamentación del objeto específico de la nueva profesión (Estruch y Güell 1976:21).

Parsons (1968) identifica tres fundamentos básicos en el establecimiento de una profesión: el requerimiento de una capacidad técnica formal basado en un conocimiento, el desarrollo de habilidades y competencias específicas, y los medios para que esa competencia profesional se ponga a disposición de usuarios socialmente responsables.

El Trabajo Social, a lo largo de su historia, ha ido asumiendo responsabilidades en la consecución del bienestar social. En este proceso, los profesionales se han ido organizando en asociaciones y celebrando periódicamente encuentros, reuniones, congresos, simposiums o conferencias en el ámbito local, autonómico, nacional e internacional. Esto significó un factor aglutinador y fortalecedor para la profesión, así como la posibilidad para debatir y evaluar teorías y métodos.

En el marco internacional, es de destacar a nivel organizativo:

- Servicio Social Internacional (SIS) .Ginebra, 1921.
- Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS). Bruselas, 1925.
- Conferencia Internacional de Servicio Social (CISS). Nueva York, 1928. De esta Conferencia surgen tres organizaciones internacionales: Consejo Internacional de Bienestar Social (CIBS), Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AISSW) y el Secretariado Internacional Permanente de Trabajadores Sociales, que se transforma en 1956 en la actual Federación Internacional de Trabajadores Sociales (F.I.T.S.)

Siguiendo a Greenwood (1969: 62), el Trabajo Social reúne todos los requisitos necesarios para ser considerado una profesión: un corpus sistemático de teorías; autoridad profesional; sanción formal o informal, por parte de la comunidad de dicha autoridad, lo que le confiere ciertos privilegios; un código de ética, y por último, una cultura profesional

El Centro Brasileño de Cooperación e Intercambio de Servicio Social (C.B.C.I.S.S.) publicó "Metodología del Servicio Social. Teresópolis" (1981:152), donde Machado establece diferentes niveles de competencia profesional, integrando las distintas instancias en cualquier ámbito institucional en que se desarrolle la práctica profesional. Estas son:

- Áreas de competencia exclusiva, son aquellas en que la actividad del profesional recae sobre su propio campo de actuación, determinado por su objeto específico de trabajo.
- Áreas de competencia principal, son aquellas en que, para mayor eficacia de la actividad, el profesional del Trabajo Social necesita en alguna medida la colaboración de otras categorías profesionales.
- Áreas de competencia secundaria, son aquellas en que la actuación del trabajador social es requerida para aumentar la eficacia de otras categorías profesionales.

- Áreas de competencia equivalente, son aquellas en las que varias categorías profesionales participan en la misma posición de responsabilidad.

El Consejo de Universidades en su "Documento de Reforma de las Enseñanzas Universitarias"(1988:23-36) señala que el Trabajo Social es "la disciplina que en el conjunto de todos los saberes, se ocupa de la teoría y de la acción social que interviene en el desarrollo e incremento del bienestar social y calidad de vida, implicando en ello al individuo, grupo y comunidad, así como a las instituciones y servicios relacionados con las diversas Áreas de Bienestar y Servicios Sociales"

También se señala que el Trabajo Social, como profesión, se desarrolla básicamente en el contexto de los servicios sociales de las distintas Administraciones Públicas (estatales, autonómicas y municipales) y en servicios y organizaciones privadas, cooperando también, en ocasiones, con organizaciones de personal voluntario, con grupos de ayuda mutua, asociaciones cívicas, etc., en unas áreas que comprenden al menos:

- El estudio de las necesidades sociales de grupos específicos de población, como ancianos, marginados, transeúntes, refugiados, etc.
- La planificación y la ejecución de programas de promoción, prevención y asistencia.
- La organización y la gestión de los servicios sociales.

El mismo documento indica que el Trabajo Social tiene proyección en los campos siguientes:

- Áreas de Bienestar Social: Salud (Centros de Promoción de la Salud, Hospitales, Psiquiatría). Educación (equipos multiprofesionales, enseñanzas especiales y normalizadas). Vivienda (Promoción pública de viviendas, rehabilitación). Trabajo (Empresas paraestatales privadas, organizaciones sindicales).
- Servicios Sociales Comunitarios destinados a todos los ciudadanos con prestaciones básicas en el medio urbano y rural: información y orientación; ayuda a domicilio; desarrollo comunitario y reinserción social; convivencia (recursos alternativos a las carencias de los grupos familiares).
- Servicios Sociales Sectoriales: familia e infancia; juventud; tercera edad; minusválidos; minorías étnicas; toxicomanías; personas privadas de libertad y exreclusos; extranjeros y refugiados; mendigos y transeúntes; otros colectivos.
- Organizaciones no gubernamentales: Cáritas; Cruz Roja; ONCE; Fundaciones; movimiento asociativo.

1.3.3.1.- Fundamentos, valores, principios, ética e identidad profesional

Antes de establecer el itinerario de las bases o principios filosóficos del Trabajo Social, es conveniente señalar lo que significa la "filosofía de la acción". En este sentido, de acuerdo con Quintanilla (1991: 12): "En filosofía, el concepto de acción se suele referir casi siempre a la acción intencional humana, y la filosofía de la acción se plantea, fundamentalmente, problemas como el sentido o el significado de la acción intencional, la justificación de la acción, el concepto de racionalidad de la acción, etc., cuestiones éstas que, a su vez, son básicas para la filosofía moral y la ética, por una parte, y para la filosofía de las ciencias sociales o humanas, por otra".

A nuestro entender, cuando en 1922 Richmond en su libro "Caso Social Individual" (1976:173), señaló que "hay que tener vivo el interés hacia los hombres como criaturas humanas", expresó la máxima fundamental del Trabajo Social que, como tal, resume de alguna manera el contenido de las múltiples formulaciones posteriores sobre los valores orientativos de la acción profesional.

Más adelante, uno de los autores más destacados del denominado Trabajo Social tradicional, el padre Biestek (1966:14-17), señaló que las personas afectadas por problemas sociales tienen diversas necesidades: Ser tratadas como un individuo y no como un caso, un tipo o una categoría. Expresar sus sentimientos. Ser aceptado como una persona con un valor y una dignidad innatos sin considerar sus debilidades, defectos o fracasos. Hallar una comprensión simpatizadora y una respuesta a los sentimientos que ha expresado. No verse juzgado ni condenado a causa de la dificultad en la que se encuentra. Elegir por sí mismo y adoptar las decisiones que se refieren a su propia vida. Conservar la información confidencial sobre sí mismo tan secreta como sea posible.

Con esta exposición de necesidades se vino a determinar los principios éticos del Trabajo Social tradicional, que empezaron por aplicarse al Trabajo Social de Caso Individual, para extenderse, con posterioridad al Trabajo Social de Grupo y al Trabajo Social de Comunidad. Estos principios quedaron enunciados de la forma siguiente: Individualización. Aceptación empática. No juzgar. Autodeterminación. Secreto profesional.

En 1965 comienza el movimiento de reconceptualización del Trabajo Social que reformula de manera significativa la teoría y la práctica. En 1967, en Brasil, un grupo de 38 profesionales llegaron a elaborar, mediante un sistema de grupos de estudio y sesiones plenarias, el Documento de Araxá. En él, por primera vez, se rechaza el contenido especulativo de estos valores que pautaban el comportamiento profesional para plantear una nueva vía de aproximación a la cuestión, con un criterio de contenido operativo. Tras un riguroso análisis de la naturaleza y contenidos de los valores citados, en el Documento

se reúnen en una sola categoría las proposiciones de naturaleza ética (presupuestos para la acción profesional) y las normas para los procedimientos técnicos. Se propone en consecuencia una división entre postulados y principios de la siguiente forma:

I) Postulados éticos: De la dignidad humana. De la perfectibilidad humana. De la sociabilidad esencial de la persona.

II) Principios operacionales: Respeto a los valores, patrones y pautas culturales. Oportunidad para el cambio. Actuación dentro de una perspectiva global de la realidad social.

En el XIV Congreso de Servicio Social realizado en Finlandia en 1968 y cuyo tema central fue los "Valores en el Servicio Social", se concluyó con los siguientes valores, a saber, la creencia en el valor personal de los seres humanos, creencia en la autodeterminación, en el desarrollo personal y en la responsabilidad social.

Con posterioridad, en 1970, otro grupo de profesionales del Trabajo Social, tras analizar el Documento Araxá, realizaron nuevas aportaciones y reformulaciones que culminaron en el encuentro de Teresópolis, y en un nuevo seminario del que surgió otro documento. Una de las autoras más relevantes, Tecla Machado Soeiro, realiza una declaración de principios en el que utiliza los siguientes postulados:

I) Postulados genéricos: Profesionalidad: "Postulamos que el Servicio Social es una profesión y que el asistente social es su agente". Unidad persona-situación: "Postulamos que la realidad en la que el asistente social actúa, se compone de dos principios: persona y situación". Respeto a la persona humana: "Postulamos que todas las actividades del Servicio Social respetan la persona humana".

II) Postulado específico: Integridad del Servicio Social, respecto al que aclara que "el Servicio Social es una totalidad de conocimientos y de procedimientos interrelacionados" (C.B.C.I.S.S., 1981: 141).

En España, en 1971, Colomer, elabora un documento titulado "Objetivos del Trabajo Social y necesidad de la profesión de asistente social". En la introducción señala que el sujeto al que se ha dirigido el Trabajo Social ha sido el hombre, y se ha puesto gran énfasis en los principios de: dignidad de la persona, individualización, respeto, autodeterminación y aceptación del cliente. Estos principios, actualmente nos parecen un tanto descargados de este énfasis con el que se les había aureolado en la primera mitad del siglo pasado.

En este documento, la autora acepta como válidos los siguientes postulados: Dignidad de la persona humana: ser pensante y libre. Sociabilidad de la persona: condiciones de existencia y aptitud para la vida social. Perfectibilidad de la persona:

considerada individualmente, o integrada en grupos, o formando una colectividad o comunidad.

También en España, en el Seminario de Manresa, celebrado en 1971, sobre Metodología en el Trabajo Social, se establecieron los siguientes principios (FEEISS, 1973:14-19):

I) Principios básicos: Estímulo para el ejercicio de la libertad. Motivación para el deseo de autopromoción. Actuación dentro de una perspectiva global.

II) Principios operacionales: a) Participación del individuo en todo proceso de cambio y b) interrelación cliente-trabajador social.

Gagneten (1987: 32) realiza una caracterización del Trabajo Social. En ésta, y en el mismo sentido de épocas anteriores, distingue postulados básicos de principios operacionales, manteniendo que, mientras los primeros son los presupuestos éticos implícitos en la acción del Trabajo Social, los segundos orientan la actuación específica del profesional.

La autora propone los postulados básicos siguientes: Afirmar la dignidad de los sectores populares, aceptando su condición de tales y facilitando su derecho a autodeterminarse. Admitir que en los sectores desposeídos existen recursos potenciales y en acción que les permiten generar proyectos alternativos en la sociedad. Reconocer que los sectores populares, desde su cultura, expresan necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relación con otros hombres. Rescatar la propia historia y construir conjuntamente los valores culturales del sector, como medio de identificación y consolidación del ser local, regional y nacional. Afirmar el derecho de los sectores populares a una sociedad que brinde iguales posibilidades de realización.

Como principios operacionales la misma autora, señala: Establecer una relación profesional creadora, operativamente orientadora en una comunicación horizontal. Trabajar en equipo con el sector popular así como con otros profesionales con afinidad a los objetivos. Desarrollar permanentemente una actitud y aptitud de análisis estructural particularizado a los problemas cotidianos individuales, grupales y comunitarios, generando una acción acorde. Generar constantemente procesos de decisión, organización y participación de los sectores afectados en todas las instancias del proceso.

La relación profesional, pone en evidencia la existencia de derechos y obligaciones por las dos partes implicadas en la relación, pues la práctica profesional envuelve una serie de decisiones y dilemas de naturaleza moral, que no pueden ser afrontadas con soluciones de carácter técnico. La Asociación Británica de Trabajadores Sociales (1988) manifiesta que siendo el Trabajo Social una profesión eminentemente

práctica, conlleva la existencia de un conjunto de principios éticos que delimitan las responsabilidades profesionales del trabajador social.

Dos elementos más afianzan el argumento de la necesidad del establecimiento de valores en el Trabajo Social, por un lado, la nueva tendencia de la participación de la comunidad en la resolución de los propios problemas, provocando cambios en las relaciones, y por otro, la pertenencia del trabajador social a una institución, dentro de la cual su intervención cobra un determinado sentido.

El Equipo de Capacitación del CE.LA.TS. (1989: 40), señala que el Trabajo Social posee valores, principios y conceptos que, convertidos en normas de acción, tienen un valor ético para la profesión y caracterizan el tipo y nivel de relación entre el usuario y el trabajador social.

En el mismo texto se señalan los siguientes principios de la acción: Establecer una declaración democrática con los usuarios. Conocer y respetar sus valores y normas culturales. Intervenir con una perspectiva histórica. Conocer la realidad social de manera integral. Apoyar el desarrollo de la conciencia y motivación al cambio social. Desarrollar el sentido de responsabilidad y de compromiso en la resolución de sus problemas, promoviendo su participación activa y consecuente en todos los niveles de toma de decisión.

El Equipo de Capacitación CE.LA.TS. termina su exposición del tema señalando que la operatividad y aplicación de dichos principios establece diferencias cualitativas en la acción que se realiza a nivel de intervención individual, grupal o asociativo para alcanzar los objetivos propuestos.

Trasladándonos nuevamente a España, hemos de decir que, de acuerdo con Moix (1991: 276), los valores y principios básicos del Trabajo Social carecen, no obstante, de una enumeración uniforme, al no haberse llegado todavía a su universal codificación, y que se consideran comúnmente como tales: La dignidad, el valor, el propio respeto y la independencia de la persona y de la familia. Los derechos, responsabilidades y libertades básicas del individuo. La oportunidad para cada uno de desarrollar plenamente sus potencialidades. La oportunidad para todos de contribuir a la vida de la comunidad. La conservación de los recursos humanos. El bienestar social e individual. La especial protección de los individuos y de los grupos particularmente vulnerables. La justicia social. La equidad. El pluralismo y la diversidad. La no discriminación.

De lo dicho hasta ahora puede resumirse que los principios del Trabajo Social, constituyen las normas de acción que imprimen orientación fundamental a la práctica y

pueden dividirse básicamente en principios operativos o metodológicos y principios éticos o postulados.

En cualquier caso, como consecuencia de su doble naturaleza, presentan un componente científico, representado por el conjunto de generalizaciones, leyes y teorías formulados por diversas disciplinas cuyas investigaciones se refieren a los fenómenos de la realidad social objeto de modificación (que suministra el fundamento empírico necesario); y un componente axiológico, referido a sus concepciones doctrinales y valorativas, que imprimen dirección y fundamento básicamente filosófico a la práctica profesional.

Con relación a la ética e identidad profesional, en general, una identidad, sea profesional o personal, se tiene cuando se observa una conducta describible y predecible. La Sociología de las profesiones establece los rasgos esenciales de esa descripción. Sin embargo, la descripción es sólo un producto resultante para quien está construyendo algo. Para llegar a tener las características sociológicas de una profesión, el conjunto de personas que la forman han de comportarse como una profesión. Entonces, lo que define la identidad profesional son las normas por las que se discrimina la conducta profesional, de modo que el concepto de identidad es normativo y el concepto de identidad profesional se refiere al conjunto de normas propio de una profesión.

No todas las normas que regulan la conducta profesional son éticas y, por tanto, no es exacto decir que la identidad profesional sea un asunto exclusivo de ética. Pero todas ellas reflejan una opción entre valores.

Las profesiones gozan de la confianza de la sociedad y esa confianza proviene de la expectativa de que sus actividades se ajustan a normas. La publicidad y la especificidad de esas normas fijan la imagen de la conducta profesional. De modo que, al final, la identidad profesional depende de un proceso de interacción entre el público y la profesión en la que las normas representan lo que ésta ofrece y la confianza representa el reconocimiento y la aceptación por parte del público de esa oferta.

El Trabajo Social reúne todos los requisitos normativos para presentarse ante el público como una profesión característica que puede aspirar legítimamente a su confianza. Tanto en la enunciación genérica de las normas que guían la conducta de los trabajadores sociales (Código de Ética) como en las aplicaciones a ámbitos especiales que realizan los comités de ética de los colegios profesionales, encontramos un perfil normativo suficientemente nítido como para que la profesión pueda presentarse ante el público afirmando un conjunto de expectativas característico sobre su actuación.

Por otra parte, no es fácil separar la legitimidad de una profesión de su identidad a no ser que se dé una discrepancia muy evidente entre los valores que públicamente acepta y las normas que realmente rigen su práctica. En esto se encuentra la razón de que muchas veces la angustia que expresan los trabajadores sociales ante su identidad en realidad parezca traslucir más bien una inseguridad hacia la legitimidad de su actividad. Mientras que la identidad de una profesión es una cuestión de especificar normas que no son todas de tipo ético, la legitimidad sí es una cuestión completamente ética.

Los valores básicos con los que se compromete el Trabajo Social son aceptables públicamente por lo que muchas de las dudas sobre la legitimidad de la profesión deberían de desaparecer. La profesión ha elegido un fin profesional que es indiscutiblemente moral, a veces se enuncia como la protección y promoción del bienestar de los individuos, familias, grupos y comunidades referido en especial a la satisfacción de sus necesidades básicas. Este fin es considerado, desde las distintas concepciones éticas, como moralmente valioso. De hecho, las sociedades actuales están organizadas en gran parte para proveer de los recursos y servicios necesarios para su cumplimiento.

La profesión de Trabajo Social tiene principios éticos establecidos que se recogen en el documento “La Ética del Trabajo Social. Principios y Criterios” aprobado por la asamblea general de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (F.I.T.S.) celebrada en Colombo, Sri Lanka, en Julio de 1994. En el documento se exponen los principios éticos básicos de la profesión, entre los que se incluye el respeto a los derechos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, recomendando procedimientos en las situaciones en las que se plantean dilemas éticos, y trata de la ética en las relaciones derivadas del ejercicio de la profesión.

Dicho documento se estructura en dos partes: Declaración Internacional de Principios Éticos del Trabajo Social y Criterios Éticos Internacionales para los trabajadores sociales. Nos centraremos en la primera, pues en ella se incluyen los principios, que con carácter universal, van a orientar las acciones profesionales de los trabajadores sociales contribuyendo al desarrollo de los seres humanos mediante su aceptación:

- Todo ser humano posee un valor único, lo que justifica la consideración moral hacia cada persona.
- Cada individuo tiene derecho a la autorrealización, hasta donde no interfiera con el mismo derecho de los demás, y tiene la obligación de contribuir al bienestar de la sociedad.

- Cada sociedad, independientemente de su organización, debe funcionar de manera que proporcione los máximos beneficios a todos sus miembros.
- Los trabajadores sociales tienen un compromiso con los principios de la justicia social.
- Los trabajadores sociales tienen la responsabilidad de dedicar sus conocimientos y técnicas, de forma objetiva y disciplinada, a ayudar a los individuos, grupos, comunidades y sociedades en su desarrollo y en la resolución de los conflictos personales y/o sociales y sus consecuencias.
- Los trabajadores sociales deberán proporcionar la mejor atención posible a todos aquellos que soliciten su ayuda y asesoramiento, sin discriminaciones injustas basadas en diferencias de género, edad, discapacidad, color, clase social, religión, lengua, creencias políticas o inclinación sexual.
- Los trabajadores sociales respetan los derechos humanos fundamentales de los individuos y los grupos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y otros acuerdos internacionales derivados de dicha Declaración.
- Los trabajadores sociales tienen en cuenta los principios de derecho a la intimidad, confidencialidad y uso responsable de la información en su trabajo profesional. Los trabajadores sociales respetan la confidencialidad justificada, aún en los casos en que la legislación de su país esté en conflicto con este derecho.
- Los trabajadores sociales deben trabajar en estrecha colaboración con los clientes y usuarios, en interés de los mismos, prestando el debido respeto a los intereses de las demás personas involucradas. Se debe motivar a los clientes y usuarios a que participen lo más posible y deben ser informados de los riesgos y posibles ventajas de las propuestas de actuación que se les ofrezcan.
- Los trabajadores sociales esperan, generalmente, que los clientes y usuarios se responsabilicen, en colaboración con ellos, de las actuaciones que puedan afectar a su vida. Sólo deberían adoptarse medidas coercitivas en favor de una de las partes implicadas en un conflicto, después de una cuidadosa evaluación de los argumentos de cada una de las partes en litigio. Los trabajadores sociales deben hacer el menor uso posible de medidas legales coercitivas.

- El Trabajo Social es incompatible con el apoyo, directo o indirecto, a los individuos, grupos, fuerzas políticas o estructuras de poder que destruyan a otros seres humanos con el terrorismo, la tortura u otros medios violentos similares.
- Los trabajadores sociales toman decisiones justificadas éticamente y las mantienen, teniendo en cuenta la “Declaración Internacional de Principios Éticos de la FITS” y los “Criterios Internacionales para los Trabajadores Sociales” adoptados por sus asociaciones y colegios profesionales nacionales.

Finalmente, resaltamos la importancia que tiene la ética profesional en Trabajo Social por su relación directa con tres agentes básicos de la intervención: trabajador social, usuario e institución. Los condicionantes que se dan entre ellos, los conflictos que se generan y los intereses contrapuestos en muchas ocasiones, hacen que el trabajador social asuma roles difíciles de precisar en términos de igualdad y equidad. Por esto, se considera la ética profesional como una constante que, de forma transversal, recorre todo el proceso de la intervención profesional en el que se encuentran conflictos morales, deberes, derechos, obligaciones, dilemas éticos, conductas diferentes y el trabajador social tiene que responder de forma precisa ante las necesidades sociales existentes y las demandas que le hagan. De esta manera, podemos constatar que ética y Trabajo Social constituyen una unidad, desde su nacimiento, y se configura como elemento característico del Trabajo Social como profesión que determina el perfil profesional de los trabajadores sociales.

1.3.3.2.- Elementos definatorios del perfil profesional: objeto, objetivos y funciones especializadas

El conocimiento sobre el Trabajo Social se va precisando en la medida que definimos sus elementos. Entre ellos, destacamos el objeto como elemento característico de toda disciplina, Red (1993:156-168) hace un recorrido de las tendencias histórico-conceptuales más representativas sobre el objeto del Trabajo Social y plantea que el sujeto es la propia persona elemento básico de esa situación carencial que, desde su toma de conciencia y su valoración de la misma, con el apoyo del Trabajo Social, abordará consecuentemente la situación problema o carencia, el objeto de la intervención social, para superarla. El espacio existente entre la necesidad (el problema, la carencia) que padece el propio sujeto de la intervención (el individuo, la persona) y la satisfacción de la misma en aras al logro del bienestar social, constituye el objeto de la intervención profesional del trabajador social, en donde desarrolla su labor sistemática para la potenciación de los propios recursos personales y familiares del individuo y la comunidad.

Por otra parte, el reconocimiento por parte del ámbito universitario del Trabajo Social como disciplina, supone evidentemente que el Trabajo Social posee un objeto homogéneo de estudio y de intervención. El Trabajo Social, desde su marco teórico conceptual, realiza una práctica profesional, basada en un proceso metodológico y científico, que aporta conocimientos y produce cambios en la realidad, generando estrategias de intervención y creando nuevos servicios y recursos.

Así con relación al objeto del Trabajo Social, consideramos que el trabajador social debe descubrirlo, precisarlo y aprehenderlo para poder abordar los elementos, hechos y relaciones que se dan en cada situación problema teniendo en cuenta su dimensión temporoespacial. También vemos necesario un enfoque global de la intervención profesional en Trabajo Social, en el que las necesidades y problemas sociales se traten desde la interdisciplinariedad y coordinación de las distintas áreas, ámbitos y profesionales. El aporte del Trabajo Social se centra en su práctica globalizadora, interviniendo con individuos, grupos y comunidades para atender, prevenir y eliminar las causas y efectos de las situaciones problema que padecen.

En Ciencias Sociales, el término rol designa la totalidad de las formas de comportamiento típicas para el que ocupa una posición social. En un sentido más restringido, se habla de roles profesionales haciendo referencia a aquellos que desempeñan los que ejercen una determinada profesión. En consecuencia, el perfil competencial de los trabajadores sociales viene delimitado básicamente por el conjunto de objetivos específicos y de roles, funciones, o conductas técnicas que lo cualifican y diferencian de otras prácticas profesionales.

En la publicación del Consejo de Universidades "Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Trabajo Social" (1988:36,40 y 64), en el apartado de "Aproximación al diseño de un perfil profesional", expresa que sus objetivos profesionales son:

- Participar en el diseño y ejecución de la política social.
- Instrumentalizar y complementar su cuerpo teórico, a partir de la práctica, la cual aporta elementos de reflexión para una teorización y posterior aplicación.
- Potenciar el ajuste dinámico entre demanda social y los recursos sociales.
- Crear las condiciones necesarias para que el individuo, grupo o comunidad, participe como protagonista en la transformación de la realidad social.
- Conocer la realidad social a través del estudio de las causas y procesos de la misma, tanto a nivel macro como microsocioal.

Con respecto a las funciones de la práctica profesional, de acuerdo con el Informe Técnico del Grupo de Trabajo nº 11, e incorporando a éste las modificaciones aportadas

por las Escuelas Universitarias de TS de Cataluña y de Valladolid, el trabajador social ejerce las siguientes:

- Función preventiva cuando actúa precozmente sobre las causas de determinadas condiciones que generan problemas en la vida colectiva, o cuando elabora modelos de intervención al servicio de grupos de población que se hallan en situaciones de riesgo.
- Función promocional y de desarrollo social orientada a potenciar los recursos comunitarios así como a mejorar la utilización de los recursos institucionales para una mejor respuesta a las necesidades humanas y sociales.
- Función asistencial a personas o colectivos que sufren ya las consecuencias de una determinada crisis y que requieren una respuesta inmediata; así mismo, en circunstancias carenciales que necesitan una asistencia social planificada, dado su carácter permanente, y recursos comunitarios para superar sus dificultades; sin olvidar los problemas específicos que urgen una intervención comunitaria para su solución.

En el mismo documento, la Universidad de Valencia, hace mención a la función preventiva en los mismos términos empleados por la propuesta que acabamos de citar y refunde, en segundo lugar, la función promocional, de desarrollo social y de asistencia, en una función de atención directa, desde una doble perspectiva: La asistencial, dirigida a personas y colectivos que sufren las consecuencias de una determinada crisis y que requieren una respuesta inmediata. Y la socio-educativa, que desarrolla las capacidades y facultades de la persona, ejerciendo el rol de educador social.

Añade después tres funciones:

- Función de gerencia, administración y planificación de los servicios sociales, para lograr, desde criterios de eficacia y eficiencia, una racionalización de los recursos sociales.
- Función de investigación, realizando ésta con un carácter dinámico en permanente dialéctica con la realidad.
- Función docente impartiendo la formación de los futuros profesionales y el reciclaje de los titulados.

Coincidiendo de forma resumida con el Informe Técnico y con las propuestas realizadas por el resto de las Escuelas Universitarias, termina la de Valencia señalando que el campo de intervención profesional abarca diversos ámbitos de nuestra sociedad que se pueden englobar en dos grandes áreas: Las Áreas de Bienestar Social y las de los Servicios Sociales.

En el último dictamen emitido por el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social de España sobre la "definición de objetivos y funciones profesionales" (1993) se expresa lo siguiente: El Trabajo Social, en cuanto disciplina, parte

de una concepción del ser humano como ser en permanente interacción con su medio, y tiene como objetivo específico las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y su medio, especialmente los grupos y las instituciones sociales.

La práctica profesional, consecuentemente, se centra en las transacciones entre las personas y el medio, transacciones que influyen en sus capacidades y habilidades, para cumplir sus cometidos existenciales, aliviar el malestar y la angustia, y realizar las aspiraciones individuales y colectivas; y de ello se derivan los siguientes objetivos:

- Promoción, restablecimiento, conservación o mejora del funcionamiento de individuos, familias, grupos sociales y comunidades, ayudándoles a prevenir la aparición de situaciones de riesgo y a utilizar los recursos, tanto los basados en las capacidades y habilidades intra e interpersonales, como los que emanan de los servicios dispuestos para la atención social.
- Investigación, planificación y desarrollo e implementación de políticas, servicios y programas necesarios para satisfacer las necesidades básicas y apoyar el desarrollo de capacidades y habilidades.
- Desarrollo y puesta a prueba de los conocimientos y habilidades profesionales con relación a estos objetivos.

Atendiendo a las dos formas tradicionalmente asumidas en la intervención profesional: directa e indirecta, para el logro de los objetivos propuestos, han de realizarse las siguientes actividades:

I) Las actividades de intervención directa, en líneas generales, responden a las demandas de singularidad personal o grupal, en relación con problemas de diversa índole psicosocial. En este tipo de intervención se incluyen todas aquellas actividades profesionales que precisan de un contacto personal entre el profesional y las personas implicadas en la situación a transformar, de tal manera que la relación que se establece entre ambos constituye un elemento significativo en el cambio de la situación.

Como funciones que corresponden a este tipo de intervención se indican las siguientes:

- Investigación de los problemas que son objeto de la intervención del trabajador social; los distintos aspectos de la población que demanda ayuda; las diferentes formas de ayuda psicosocial; la mejor adecuación de cada una de ellas a determinados tipos de problemas y de personas; los procesos y los contenidos de la relación asistencial profesional; la realidad persona-situación.
- Asistencia que deberá adecuarse a cada demandante de ayuda y a cada problemática específica, sin olvidar que una buena asistencia es a la vez un medio de promoción, prevención y rehabilitación o reintegración a la vida normal (en los aspectos familiares, laborales o educativos, vecinales, grupales, etc.). Las formas que puede adoptar esta

función son múltiples, pudiendo abarcar desde la prestación de un servicio o recurso concreto, hasta las modificaciones en el comportamiento, la adaptación al entorno, las relaciones más próximas y con el contexto social y, en general, aquellas acciones tendientes al logro del bienestar bio-psico-social de las personas, las familias, o los pequeños grupos. El uso de una u otra forma de ayuda vendrá determinado, entre otros factores, por: la naturaleza del problema, las características bio-psico-sociales de la persona, las características del servicio, la propia formación y orientación específica del trabajador social.

- Planificación del proceso de intervención y organización de la acción, en orden al logro de una mayor eficacia y eficiencia.

- Evaluación permanente de la actividad, que junto con la función de investigación debería redundar en una mejora permanente de la actuación profesional, además de producir conocimientos teóricos de Trabajo Social, a través del análisis de las propias experiencias profesionales.

II) Las actividades de intervención indirecta, no requieren de un contacto personal o inmediato entre el profesional y la población a la que va dirigida su intervención, y que son de la máxima importancia dentro del Trabajo Social ya que, a través de su desarrollo se hace posible y más eficaz la intervención directa.

Como funciones de la intervención indirecta, se señalan las siguientes:

- Investigación sobre los factores que influyen en el bienestar o malestar de los individuos, grupos y comunidades; problemas de índole psicosocial presentes, de forma explícita o latente, en el contexto social; sistemas de protección social; formas de prevenir la aparición de problemas; detección de necesidades; métodos y técnicas de intervención del Trabajo Social; contenidos y formas de los procesos de ayuda del Trabajo Social; legislación comparada; instituciones y programas de ayuda social.

- Promoción referida a la creación de servicios y recursos para el fomento del Bienestar Social (de salud, educación, empleo, protección social y servicios personales); que, según se expresa en este Documento Dictamen, debería realizarse estimulando la formación de grupos que faciliten el desarrollo de las capacidades de las personas, tanto para el fomento de actitudes saludables, como para poder afrontar posibles problemas psicosociales, de forma individual o en grupos. Esta actividad de promoción se refiere también a las iniciativas que tiendan a la participación, la solidaridad, el desarrollo, la búsqueda compartida de alternativas ante posibles situaciones conflictivas.

- Prevención de la aparición de conflictos y/o problemas psicosociales, interviniendo precozmente sobre las situaciones que producen desigualdad o pérdida de la salud o del bienestar de individuos, grupos o comunidades.
- Participación en los procesos de planificación, dirección y gestión de políticas de bienestar social y en la elaboración de normativas, tanto de cara a la prevención, como a la asistencia y rehabilitación.
- Dirección de los servicios dispuestos para lograr la mejora de la calidad de vida y el bienestar de la población.
- Supervisión de los profesionales, trabajadores sociales y miembros de otras profesiones, que ejercen sus funciones en los servicios de bienestar social.
- Docencia, tanto en las Escuelas de Trabajo Social como en otros ámbitos académicos, cuyos objetivos de formación estén en relación con el bienestar social, así como a través de la formación permanente de los trabajadores sociales y de otros profesionales.

Para finalizar, exponemos las conclusiones del último Congreso Estatal de trabajadores sociales celebrado en Santiago de Compostela (octubre.2000) por considerar, que se dibujan las líneas de la intervención profesional en los próximos años, donde se necesitarán modelos y métodos integrados que den respuesta a las necesidades de las sociedades complejas y a las graves situaciones de exclusión social y personal, es decir, que el Trabajo Social, como disciplina científica y como especialidad profesional, mantenga su visión global e integrada de abordar la realidad social.

El IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social (2000) ha girado en torno a las más vitales expresiones de convivencia, de cambio social y las potencialidades individuales y colectivas para avanzar en el Desarrollo Humano. En Trabajo Social, el Desarrollo Humano se articula desde el compromiso y equilibrio.

Se analizaron las situaciones y fenómenos de hoy que afectan al conjunto de la población para, de esta forma, comprender los procesos actuales de pobreza, marginación y exclusión, destacándose las referencias a generalización, mundialización, complejidad y efectividad de los derechos desde: actuales modelos urbanos, incidencia de las nuevas tecnologías en la convivencia, nuevas formas de convivencia familiar y relaciones sociales, tendencias demográficas, globalización-mundialización-localismos, migraciones, multiculturalidad, cambio de valores, acercamiento entre los mundos social y económico, manifestaciones de la exclusión, caracterización de los excluidos, tendencias actuales del bienestar social, programas e indicadores del Desarrollo Humano, privatización, cooperación social.

El planteamiento de futuro, como retos de la profesión, se orienta a intervenir en las situaciones y procesos actuales que contribuyan al Desarrollo Humano desde la proximidad, sensibilidad, apertura, investigación, comunicación. Lo que supone: apertura a otros saberes y sensibilidades, aportar perspectivas de la intervención social: visión de lo micro y de la vida cotidiana, investigación y desarrollo: centros piloto de asistencia, investigación y docencia.

(Documento. A modo de conclusiones. Secretaría Técnica. IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social. Santiago de Compostela. Octubre 2000).

En el plano de las políticas sociales destacamos los aportes que hace el Trabajo Social en el marco europeo e incluimos, las recomendaciones y reconocimientos del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los países miembros sobre los trabajadores sociales (adoptado por el Comité de Ministros el 17 enero de 2001 en el 737 encuentro) por considerar que marcan, en líneas generales, las perspectivas futuras de la intervención profesional en Trabajo Social en cuanto a funciones, responsabilidades, competencias, espacios profesionales y nuevas áreas de actuación. Destacamos las siguientes:

- Reconociendo que el Trabajo Social ha aportado, y sigue aportando, una importante contribución a la hora de afrontar cambios económicos y sociales y ayudar a las personas y a las comunidades vulnerables durante los períodos de cambio.
- Reconociendo que el Trabajo Social promueve el bienestar de los individuos, los grupos y las comunidades, favorece la cohesión social en los períodos de cambio y ayuda a proteger a los miembros vulnerables de la comunidad, con la colaboración de los usuarios de los servicios, las comunidades y las profesiones. La mayoría de los individuos son capaces de enfrentarse por sí solos, o con la ayuda su familia, de sus amigos o del colectivo, a los cambios o a las dificultades por las que atraviesan. En determinadas personas, los problemas o los cambios personales, perjudican la capacidad para actuar de forma autónoma. Algunas necesitan ayuda y consejos. Otras requieren cuidados, apoyo y protección. Los trabajadores sociales responden a esas necesidades; contribuyen de forma esencial a promover la cohesión social, tanto mediante la prevención como luchando contra los problemas existentes. Así pues, el Trabajo Social es una inversión en el bienestar futuro de Europa.
- Reconociendo que la naturaleza del Trabajo Social profesional requiere el más alto nivel de responsabilidad en la toma de decisiones y en el juicio maduro por parte de los trabajadores sociales. Elevados niveles de competencia, por tanto, requieren la formación profesional adecuada.
- Reconociendo que el Trabajo Social es una profesión con vínculos cercanos a otras profesiones sociales. Obtiene su conocimiento desde las ciencias sociales y humanas y desde la evaluación sistemática de su propia práctica.

- Considerando, en consecuencia, que procede, por una parte, construir un nuevo marco europeo de principios con el fin de proporcionar a los trabajadores sociales educación, formación, práctica y condiciones de trabajo eficaces y, por otra, formular recomendaciones a los estados miembros sobre las medidas que deberían tomar para ayudar a los trabajadores sociales a cumplir con sus cometidos esenciales.

Por otra parte, el acuerdo recomienda a los gobiernos de los Estados miembros:

- Respetar los principios en los que deberá inspirarse la aportación de los trabajadores sociales para preservar la cohesión social en cooperación con sus organismos profesionales, resaltamos:
 - Los trabajadores sociales deben respetar los derechos humanos y las libertades y estar muy interesados por las complejas influencias que se ejercen sobre el comportamiento humano, en particular los factores sociales, económicos y psicológicos, así como por las tradiciones religiosas y culturales, la comprensión de las comunidades étnicas minoritarias y una sensibilidad hacia las perspectivas interculturales.
 - Es fundamental la elaboración de códigos de deontología y de conducta dirigidos a los trabajadores y a los organismos sociales para favorecer la eficacia del Trabajo Social y garantizar el respeto de la vida humana.
 - La educación y formación iniciales en Trabajo Social deberá formar parte de un proceso continuo que prevea una formación permanente y posibilidades de cursos de perfeccionamiento. Quienes enseñen la práctica del Trabajo Social en los establecimientos de enseñanza superior deberán tener experiencia personal en este campo.
 - La investigación es fundamental para el desarrollo del Trabajo Social. Todos los trabajadores sociales deben comprender las aplicaciones de la investigación, ser capaces de interpretarla y tener la posibilidad de iniciar un trabajo de investigación o de participar en él.
 - Los trabajadores sociales deben tener la posibilidad de evolucionar profesionalmente hacia puestos de técnicos, gestores e investigadores.
- Llevar a cabo, entre otras, las siguientes actuaciones:
 - Crear un marco jurídico estable en el ámbito del cual puedan ejercer su profesión los trabajadores sociales.
 - Contar con los trabajadores sociales y usuarios a la hora de definir las normas de prestación de servicios y de controlar la aplicación de las mismas.
 - Reconocer las posibles incidencias de los desarrollos políticos y sociales de Europa sobre la práctica del Trabajo Social y sobre la formación inicial, la formación continua y el perfeccionamiento de los trabajadores sociales a todos los niveles.

- Favorecer el desarrollo constante de nuevas tecnologías de la comunicación en la formación y educación en Trabajo Social.
- Promover la producción de materiales didácticos en general, y sobre los temas de los derechos humanos y de las minorías en particular.
- Alentar a los servicios sociales a la contratación de trabajadores sociales.

En resumen, podemos concluir que el Trabajo Social ha ido configurándose como una profesión hasta llegar a estar plenamente constituida y reconocida. Dispone de unos conocimientos y unas teorías que sustentan su práctica profesional, y que abarcan saberes de carácter teórico y técnico que capacitan a la profesión para intervenir eficazmente en una sociedad en cambio, dando respuesta desde la participación de los propios afectados a las necesidades de las personas y a las situaciones de conflicto que éstas afrontan.

La profesión tiene su espacio académico, y se encuentra corporativamente organizada, tanto a nivel nacional como internacional, disponiendo de un Código de Ética universalmente reconocido que regula los comportamientos y funciones profesionales. Todo ello ha contribuido en la formación de una cultura profesional que identifica a los profesionales por metas, modos de actuación y terminología específica de la profesión de carácter común.

1.4.- RESUMEN

En este recorrido histórico que acabamos de hacer sobre las profesiones, y en concreto del Trabajo Social, hemos podido observar que las profesiones se caracterizan por dimensiones interrelacionadas como las capacidades y las destrezas, el conocimiento profesional que se adquiere en instituciones especiales como la universidad, escuelas profesionales y estancias con profesionales, reglas y actitudes, procedimientos formales, rituales, títulos, hábitos de estudio, colegiabilidad, altruismo y una orientación general hacia el bien común.

También las profesiones reclaman un estilo específico y demandan alto prestigio, desarrollan organizaciones específicas de integración colectiva, auto-administración, autocontrol, representación de sus intereses y luchan por su autonomía.

A lo largo de este capítulo hemos observado que históricamente el desarrollo profesional del Trabajo Social ha venido marcado por las influencias de las ideologías dominantes. De forma más concreta, por los derechos sociales y las políticas formuladas para garantizarlos, es decir, por el tipo de cambio social hacia el bienestar que se inducía. En España, el Trabajo Social surge con el avance industrial y el movimiento social obrero lo que da elementos para entender su posterior desarrollo.

Durante los distintos períodos se han producido hechos y acontecimientos que han tenido una influencia clara en el Trabajo Social, éstos han contribuido a que se haya ido definiendo y perfilando hasta el momento actual. De ellos, destacamos los siguientes por su relevancia en el desarrollo posterior que realizamos para concluir en la caracterización del Trabajo Social como una profesión que reúne todos los requisitos exigidos.

Su origen tiene una clara influencia del catolicismo social (1932) y nacional catolicismo (1939). El posterior proceso de industrialización y reactivación económica produce cambios en la estructura social originando nuevos problemas ante los nuevos fenómenos sociales que se estaban produciendo. Los acontecimientos contribuyen al establecimiento de la profesión materializándose en la creación del primer órgano colegial, la Federación Española de Asistentes Sociales (1967), produciéndose un incremento de puestos de trabajo. También se crea la primera Escuela Oficial de Asistentes Sociales en Madrid y se celebra el primer congreso nacional en Barcelona (1968).

El avance del Trabajo Social se da en las zonas más industrializadas y de mayor desarrollo económico. El contexto internacional influye con la apertura y las relaciones diplomáticas con otros países y la firma de tratados internacionales. Se aprueba el Código de Ética Internacional para el Trabajo Social (1976) lo que supuso la defensa de la autonomía profesional en el ejercicio de funciones, respaldando el secreto profesional. Como primer paso de reconocimiento institucional, se crea el Cuerpo Nacional Especial de Asistentes Sociales de la Administración del Estado (1977) lo que implica ocupar en la función pública un espacio propio.

En la década de los 80 se produce una etapa de avance y consolidación del Trabajo Social, pues el nuevo marco de derechos y deberes ciudadanos así como el sistema público de servicios sociales son factores decisivos para su desarrollo. Se concreta en los siguientes hechos:

- Reconocimiento de la formación como estudios universitarios de primer ciclo (1981).

- Creación del Consejo General y Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social (1982).
- Reconocimiento y ampliación de las funciones en el ámbito de la Administración Central, Autonómica y Local.
- Incorporación de la profesión a niveles de planificación y dirección en la política social española.
- Se establece el perfil profesional identificando los siguientes elementos:
 - Campo donde se objetiva la profesión, su objeto: el binomio necesidades-recursos sociales.
 - Marco general de intervención: la Acción Social.
 - Objetivo: el Bienestar Social.
 - Marco operativo propio: los Servicios Sociales.
 - Fundamentos científicos en que se basa su ejercicio, suministrados por la experiencia profesional y la aplicación en la misma de las diversas ciencias sociales.
 - Disciplina, el Trabajo Social, que operativiza y desarrolla los conocimientos científicos, mediante métodos y técnicas que le son propios.
 - Título oficial que garantiza su ejercicio.
 - Código de ética profesional de rango internacional adoptado por la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW).
 - Organización profesional institucionalizada en la Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales (FEDAASS).
 - Reconocimiento internacional de la profesión.

La conceptualización del Trabajo Social que se ha realizado a lo largo del tiempo, como hemos podido comprobar, se ha elaborado en función de los cambios sociales, económicos, ideológicos y políticos por una parte, y de los paradigmas de las ciencias sociales y las corrientes de pensamiento científico, por otra. Las distintas concepciones tienen relación con los períodos históricos que se han atravesado, evidenciándose con carácter general, las de Asistencia Social, Servicio Social y Trabajo Social. Entre las concepciones específicas, están las que consideran al Trabajo Social de alguna de las siguientes formas: institución, instrumento social, actividad, proceso, servicio, servicio profesional, disciplina profesional y profesión. Otras, lo definen como: intervención intencionada científica, racional y organizada, proceso de ayuda, disciplina científica, metódicamente formada y ordenada, actividad organizada y actividad profesional específica.

Estas concepciones nos ayudan a clarificar la especificidad del Trabajo Social como disciplina, así como los rasgos básicos que caracterizan su práctica profesional. Pero existen otros elementos como los fundamentos, valores, principios, ética, objeto, objetivos y funciones especializadas que configuran el perfil de los trabajadores sociales y estos serán referentes para el desarrollo posterior que realizamos.

A modo de conclusión, resaltamos elementos que por su permanencia en el tiempo y por su influencia consideramos importantes en la definición y caracterización del Trabajo Social como profesión:

- El Trabajo Social reúne los requisitos epistemológicos de la comunidad académica, posee un objeto de conocimiento específico, un método de investigación controlado y estrategias de control teórico de la práctica profesional.
- El Trabajo Social tiene un fundamento teórico y científico, con un contenido propio y autónomo. Reúne los requisitos exigibles a toda profesión: valor del saber (conocimientos sistemáticos e intelectuales), valor del hacer (habilidades y capacidades técnicas) y valor de ayuda (el hacer y saber puestos al servicio de los demás).
- El Trabajo Social posee valores, principios, postulados, conceptos que tienen un valor ético para la profesión y caracterizan el tipo y nivel de relación entre el usuario y el profesional.
- El Trabajo Social tiene los fundamentos básicos en el establecimiento de una profesión: capacidad técnica formal, desarrollo de habilidades y competencias específicas y los medios para que estas se pongan a disposición de usuarios socialmente responsables.
- El Trabajo Social se desarrolla en el contexto de los servicios sociales de las distintas Administraciones Públicas y en servicios y organizaciones privadas, cooperando con organizaciones voluntarias, grupos de ayuda mutua, asociaciones cívicas etc. y en áreas que comprenden: el estudio de las necesidades sociales; la planificación y ejecución de programas de promoción, prevención y asistencia, y la organización y la gestión de los servicios sociales. Tiene proyección en los campos profesionales: áreas de bienestar social (salud, educación, vivienda, trabajo); servicios sociales comunitarios; servicios sociales sectoriales y organizaciones no gubernamentales.

Por tanto, el Trabajo Social reúne los requisitos necesarios para ser considerado una profesión: Corpus sistemático de teorías. Autoridad profesional. Sanción formal o informal, lo que le confiere ciertos privilegios. Código de ética. Cultura profesional.

Continuando con la caracterización del Trabajo Social, observamos elementos que definen el perfil profesional, destacando que posee un objeto homogéneo de estudio y de intervención, que realiza una práctica profesional basada en un proceso metodológico y científico, que aporta conocimientos y produce cambios en la realidad, generando estrategias de intervención y creando nuevos servicios y recursos.

El perfil competencial de los trabajadores sociales viene delimitado básicamente por el conjunto de objetivos específicos y de roles, funciones o conductas técnicas que lo cualifican y diferencia de otras prácticas profesionales. Desde el punto de vista profesional, tiene como objetivo específico las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y su medio, especialmente los grupos y las instituciones sociales. De su práctica profesional se derivan los siguientes:

- Promoción, restablecimiento, conservación o mejora del funcionamiento de individuos, familias, grupos sociales y comunidades, ayudándoles a prevenir la aparición de situaciones de riesgo y a utilizar los recursos
- Investigación, planificación y desarrollo e implementación de políticas, servicios y programas sociales.
- Desarrollo y actualización de los conocimientos y habilidades profesionales.

Las funciones que ejerce el trabajador social en su práctica profesional son, básicamente: preventiva, promocional y de desarrollo social, asistencial, de atención directa, socioeducativa, de gerencia y dirección, administración y planificación de los servicios sociales, de supervisión, de evaluación, de investigación y de docencia.

Actualmente, ante las nuevas situaciones y fenómenos sociales, se está produciendo un cambio en los elementos que determinan el perfil profesional de los trabajadores sociales. Las líneas de intervención en los próximos años giran en torno a las expresiones de convivencia, de cambio social y las potencialidades individuales y colectivas para avanzar en el Desarrollo Humano.

Se constata el incremento de las manifestaciones del Trabajo Social con relación al progreso, tecnologías, humanización, innovación, desarrollo e integralidad. El planteamiento de futuro se orienta a intervenir en las situaciones y procesos actuales que contribuyan al Desarrollo Humano lo que supondrá: apertura a otros saberes, aportar otras perspectivas de la intervención social y desarrollo de centros piloto de asistencia, investigación y docencia.

Teniendo en cuenta todas estas reflexiones finales, en el siguiente capítulo abordaremos la inserción laboral de los titulados en Trabajo Social desde el logro académico, educación, género, empleo, vida activa, perfil académico y profesional.

CAPÍTULO 2:

**LA INSERCIÓN LABORAL EN TITULADOS
SUPERIORES. LOS TITULADOS EN TRABAJO SOCIAL**

2.1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo haremos una revisión de los contenidos en torno a la inserción laboral de los titulados superiores y, en concreto, de los titulados en Trabajo Social. Dada la naturaleza y especificidad de este trabajo, la inserción laboral de los trabajadores sociales es un eje básico en esta primera parte, por lo que es necesario, conocer los distintos aspectos que la definen para poder comprender cómo y porqué se insertan laboralmente estos profesionales. A partir de aquí, podremos extraer elementos teórico-prácticos que nos ayuden a determinar los perfiles profesionales y sociodemográficos que configuran los flujos de inserción de los trabajadores sociales en Andalucía.

En primer lugar, se analizan los tópicos: Educación, Género, Empleo y Trabajo Social desde diferentes perspectivas históricas, observando las relaciones y significados entre ellos. En su desarrollo, se observan las diferencias de género en el acceso a la educación entre hombres y mujeres y las influencias psicológicas, sociales y culturales sobre los logros académicos a través de estudios comparativos (Stevenson y Lee, 1998; Paris y Wellman, 1998). Se estudia la educación y el empleo, teniendo en cuenta las investigaciones realizadas, y observando la transición de la educación al empleo. También se analiza el género y el Trabajo Social como profesión que nace a partir del reconocimiento social de la necesidad de ayudar a las personas que lo precisan desde instituciones organizadas. Aquí se justifica la función específica del Trabajo Social como profesión y la mayoritaria presencia femenina como forma de control social y pautas normalizadas en la vida cotidiana.

Continúa analizando la integración a la vida activa como pasaje de iniciación o de entrada en la población activa, teniendo en cuenta los factores que determinan la entrada al mercado de trabajo. Se diferencia la inserción a la vida activa y la etapa de transición laboral abordándose el proceso de integración a la vida activa desde los itinerarios formativo y laboral como subprocesos más significativos. Se describen los procesos de inserción laboral de los universitarios que abarcan el tránsito de la universidad al trabajo teniendo en cuenta las diferentes teorías explicativas: modelos neoclásicos, teoría del capital humano, teorías credencialistas, teorías de base marxista, perspectiva estructural del mercado de trabajo, teorías cognitivas y los modelos integrales. Otro aspecto que se estudia es la transición a la vida activa, en el que se define la inserción socioprofesional y se diferencian las modalidades y trayectorias de la transición. Dentro del tránsito laboral y formativo, se indica su medición, representación y flujos poblacionales.

Con respecto a los titulados en Trabajo Social, se expone el marco académico y formativo a partir de la evolución de las enseñanzas del Trabajo Social en España, y se concreta, en la descripción de los planes de estudios de la Diplomatura Universitaria y en el análisis comparativo de los planes de estudios de cuatro Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Andalucía (Granada, Jerez, Linares y Sevilla).

Por último, se expone la evolución del mercado de trabajo y la situación laboral de los universitarios en general, y se hace especial hincapié en la revisión de los estudios realizados sobre implantación, perfil y expectativas profesionales de los trabajadores sociales. En esta línea, se estudia el perfil profesional del trabajador social y sus competencias laborales y se finaliza planteando la situación actual del mercado de trabajo y los nuevos yacimientos profesionales para el Trabajo Social.

2.2.- EDUCACIÓN, GÉNERO, EMPLEO Y TRABAJO SOCIAL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Este capítulo lo iniciamos abordando, desde distintas perspectivas históricas, los tópicos: Educación, Género, Empleo y Trabajo Social para conocer su génesis, relación y significados dada la importancia que tienen en la investigación realizada por tratarse de la inserción laboral de los diplomados en Trabajo Social. Se resaltan aspectos históricos entre la educación y el género para prestar atención a la influencia de los factores psicológicos, sociales y culturales sobre los logros académicos. Continua relacionando educación y empleo para centrar la atención en la transición de la educación al empleo. Por último, analizamos las relaciones entre el género y el Trabajo Social, por su influencia y relevancia en el objeto de estudio, exponiendo algunos análisis realizados con relación a la presencia mayoritaria de mujeres en el Trabajo Social y sus repercusiones, y algunas elaboraciones teóricas que orientan la explicación de la feminización del Trabajo Social. Estos contenidos aportan elementos de referencia básicos para encuadrar la investigación y fundamentar sus resultados.

2.2.1- EDUCACIÓN Y GÉNERO

La historia entre el género y la educación en el Oeste empieza antes de que fueran comunes los sistemas de educación sostenidos por el Estado. En los siglos XVII

y XVIII la enseñanza en los EE.UU. estaba provista de un mosaico de arreglos y las oportunidades de las chicas para la enseñanza oficial estaban en gran parte cerradas. Algunas chicas recibían enseñanza en colegios privados, éstas la recibían “de contrabando”, después de que los chicos se fueran a casa. (Tyack y Hansot, 1990, Sadker y Sadker, 1994).

Los primeros colegios de damas -colegios privados subvencionados por los padres- admitían chicas, y fue a partir de los colegios de señoritas de donde evolucionaron más tarde los sistemas de escuelas públicas. La exclusión de las niñas de la temprana enseñanza formal en los EE.UU. reflejaba la ideología prevalente de que las mujeres estaban destinadas al trabajo doméstico, la vida pública estaba reservada a los hombres.

El acceso a la educación en los distintos sistemas formales de educación del mundo moderno tiene una relación mutua con la desigualdad social entre géneros: reflejan unas ideologías predominantes sobre los roles de género y, bajo algunas circunstancias, han mejorado la desigualdad entre géneros en la gran sociedad. Se trata de ver los principales cambios históricos entre la desigualdad de géneros en la educación, principalmente enfocados en los EE.UU. desde el periodo inmediatamente anterior a la creación de los colegios cuyos sistemas están sostenidos por el Estado, hasta el presente.

Los cambios entre la desigualdad de género en cuanto al acceso a la educación han sido dramáticos: desde que se empezara negando la enseñanza formal hasta ahora, cuando en muchas partes del mundo las féminas tienen un acceso igual o mejor a la educación secundaria, y a veces incluso, a una educación superior mejor que los hombres. Las primeras diferencias en cuanto a género en las oportunidades curriculares se han estrechado significativamente, especialmente en el Oeste, y las tendencias en cuanto al género en los libros de texto, interacción social y actividades escolares, se han reducido también drásticamente. Las desigualdades de género y las tendencias en educación son institucionalizadas más profundamente en aquellas partes del mundo donde las mujeres están todavía en gran parte restringidas a la esfera privada.

Los sistemas de educación sostenidos por el Estado surgieron en los EE.UU. alrededor del primer tercio del s.XIX (en el último tercio del siglo en América del Sur). Una característica distintiva de la enseñanza americana sostenida por el Estado, o la enseñanza común, como es conocida, es que era coeducacional. Los chicos y las chicas eran educados juntos en el mismo edificio a menudo los colegios rurales estaban provistos de una sola clase, lo que hoy podríamos considerar como una educación elemental (Tyack y Hansot, 1990). La temprana institucionalización de la coeducación puso límites a aquellas formas de educación en las que la desigualdad de sexo era real y

dio el mismo acceso a la enseñanza tanto a chicos como a chicas. Los edificios escolares de un solo sexo eran más comunes en el oeste de Europa y Gran Bretaña durante este periodo formativo de enseñanza sostenida por el Estado en el s.XIX, y los EE.UU. permanecieron distinguiéndose al permitir a las chicas un acceso similar a los colegios con fondos sostenidos por el Estado.

Las ciudades y los municipios empezaron a establecer los colegios de educación secundaria alrededor de la mitad del s.XIX, y desde el comienzo de estos, las chicas superaban en número a los chicos. El gobierno federal de EE.UU. empezó a controlar la estadística del nº de alumnos graduados en el instituto en 1870; en este año había 7000 graduados masculinos y 9000 femeninos (Oficina de Censo Americano, 1975). Desde el s.XIX hasta hoy, las mujeres americanas han mantenido su ventaja sobre los hombres respecto a la posibilidad de graduarse en el instituto.

Las distinciones de sexo estaban fijadas institucionalmente en el s.XIX más en la educación superior que en la primaria y secundaria, quizá porque una gran proporción de colegios y universidades eran privadas y la educación superior quedaba para la elite hasta después de la 2ª Guerra Mundial. Las mujeres americanas del s.XIX tenían muchas menos oportunidades de asistir al colegio universitario que los hombres; Oberlin se convirtió en el primer colegio universitario americano que admitía a las mujeres, pero era la única opción universitaria americana que tenían las mujeres hasta después de la Guerra Civil (Sadker y Sadker, 1994). La desigualdad de sexo en el acceso a una educación superior estaba reflejada completamente en las diferencias de sexo en los grados obtenidos. En 1870 los puestos para los licenciados masculinos sobrepasaban en nº a los femeninos por casi 6 a 1. La diferencia se fue acortando gradualmente; en 1920 la ventaja masculina en grados de licenciatura fue ligeramente menor que 2 a 1, y en 1982 las mujeres sobrepasaron por primera vez a los hombres en el nº de licenciaturas ventaja que ha seguido ampliándose. Las desigualdades a nivel doctoral, sin embargo, la ventaja masculina aún es grande, en 1995, para los hombres era 1,5 veces más probable conseguir el grado de doctor que para las mujeres.

La regulación relativamente temprana de la igualdad de sexo, o incluso la ventaja femenina en el acceso a la educación secundaria o nivel de bachillerato en los EE.UU. es inusual, como es la expansión de la educación secundaria y superior a las no élites, y la existencia de algunos países en los que todavía las mujeres experimentan desventajas significativas en el acceso a la educación. En Gran Bretaña y en otros países democráticos de habla inglesa, en la mayoría de Europa y Latinoamérica, la igualdad de sexo en los niveles de secundaria y bachillerato fue llevada a cabo mucho más recientemente que en los EE.UU. Aunque la desigualdad de sexo en el acceso a la educación ha declinado sustancialmente en la mayoría de los países asiáticos,

incluyendo los países ricos como Japón y Corea, la desigualdad de sexo sigue siendo mayor allí que en cualquier otro Estado Europeo.

Finalmente, grandes diferencias en el acceso a la educación entre hombres y mujeres existen todavía en la mayor parte de África y el Medio Este, contando con la mayor desigualdad entre sexos en los países musulmanes (Brint, 1998, Stromquist, 1995). El modelo global es aquel en que las sociedades donde las mujeres han sido en su mayoría completamente incorporadas en la esfera social pública, muestran la mayor igualdad entre sexos en el acceso a la educación.

En resumen, podemos decir, que aunque en el Oeste permanecen las estructuras con diferencias importantes entre los géneros en las oportunidades basadas en la educación, las formas institucionalizadas de sesgos de género que prevalecieron en el pasado han sido reducidas en gran medida. No obstante, aquellos cambios no han sido suficientes para eliminar esas diferencias significativas en las experiencias educacionales o en los resultados que son producidos por las micro interacciones diarias entre los estudiantes y entre estudiantes y adultos (Brint, 1998). Además, alguna diferenciación de género es el resultado de elecciones activas hechas por chicos y chicas que siguen desde la socialización de los géneros y al mismo tiempo son reforzadas por el continuo sexismo y la diferenciación de sexos en otras esferas de la vida incluyendo la familia y el lugar de trabajo. Aunque en el presente las formas significativas de desigualdad de género y sus sesgos permanecen en las escuelas, especialmente en los niveles más selectivos, la educación es, al mismo tiempo, la institución social más neutral en sexo en el mundo occidental contemporáneo y en algunos aspectos importantes las chicas y mujeres ahora sobrepasan a chicos y hombres en determinados países occidentales. La desigualdad de sexos y los sesgos educacionales permanecen más institucionalizados en sociedades en las que las mujeres están más restringidas a la esfera social privada.

2.2.1.1.- Género, currículum y clima social

Hacia la mitad del s.XIX, cuando la escuela común se había establecido firmemente en la sociedad americana, la evidencia disponible sugiere que los niños y niñas habían sido expuestos al mismo tipo de materias curriculares y se esperaba que consiguieran lo mismo de su escolaridad: capacidad básica para leer y escribir y para los números, y unos valores políticos y morales adecuados (Clifford, 1982). En 1850, la relativamente gran ventaja masculina en letras que había existido en tiempos de la revolución se había ido eliminando.

Las razones americanas para sostener las capacidades básicas en letras y ciencias diferenciaban: los roles que jugarían los niños en el futuro como miembros de la esfera pública y los que jugarían las niñas como madres de la república (Tyack y Hansot, 1990). Una de las posibles razones por las que una educación común se mantenía para niños y niñas a lo largo del s.XIX, es que la ideología y la práctica de esferas separadas estaban establecidas tan firmemente en la sociedad americana que educar juntos a niños y niñas para los propósitos de capacidades básicas en letras y ciencias difícilmente la cambiaría. Además, los roles sociales adultos descritos en sus materias curriculares, particularmente en el ubicuo McGuffey Readers, que claramente reflejaba un mundo de esferas separadas (Tyack y Hansot, 1990). También es posible que las actividades no instruidas tales como los quehaceres estuvieran rígidamente diferenciadas por el sexo.

A finales del s.XIX los índices de asistencia al instituto eran bajos, y el currículum era casi enteramente académico. En algunas ciudades los institutos eran de un solo sexo pero, como en el caso de algunos colegios comunes, el modelo a seguir era tener institutos coeducacionales. De los datos disponibles se infiere que niñas y niños tenían cursos similares (Latimer, 1958). Todo esto cambió con la rápida expansión de los institutos a principios del s.XX, así como su correspondiente transformación de un currículum académico primario o clásico a un currículum vocacional. La educación vocacional fue propuesta como un medio para preparar a los estudiantes para una vida adulta; en el campo del sexo, significaba preparar a los niños y niñas para unos roles adultos sociales completamente diferentes de los esperados. Los reformadores educacionales de la era progresiva cada vez más llamaban a una educación diferenciada para chicos y chicas (Cremin, 1961).

La educación vocacional diferenciada por el sexo llegó a estar mucho mejor establecida en los institutos públicos. El nuevo currículum para economía del hogar, por ejemplo, era el objetivo para las chicas. La educación industrial, especialmente aquellas materias provistas de un aprendizaje manual, estaba destinada enteramente para los chicos. Las chicas fueron las que se congregaron en nuevos cursos en educación comercial, y los chicos fueron los que con más probabilidad se acogían a cursos académicos avanzados, especialmente en matemáticas y ciencias (Tyack & Hansot, 1990; Clifford, 1982). Además, la educación física y el aumento de oportunidades diversas en actividades extracurriculares incluyendo los deportes, estaban diferenciadas por sexos. Estas transformaciones estabilizaron los parámetros sexuales institucionalizados de la educación americana hasta los años 70, cuando las formas más extremas de diferenciación sexual perdieron su legitimidad social.

Hacia finales de los 60 y principios de los 70, las ciencias sociales empezaron a ver de forma crítica a la educación y la desigualdad social; estos primeros trabajos, sin embargo, estaban focalizados principalmente en la clase (Bowles & Gintis, 1976). Los

sesgos de género en el conocimiento formal se transmitieron por los colegios, y las interacciones sociales en los colegios y clases no fueron descubiertas hasta más tarde, cuando las escolares feministas y las activistas volvieron su atención hacia las clases, el currículum y los textos (Frazier & Sadker, 1973, Stacy, 1974). Las formas de sesgos de género y las interacciones sociales identificadas en estos trabajos no fueron un nuevo fenómeno social; lo que era nuevo fue su definición como un problema social a ser rectificado. Hay que hacer notar que la crítica feminista del sexismo en los colegios no pudo ser efectiva hasta los años 70, cuando hubo de forma más general una ideología social más abierta hacia la igualdad entre mujeres y hombres y fuera ganando legitimidad.

Los primeros críticos identificaban vías en las cuales los colegios normales americanos exhibían tendencias contra las niñas. Como resumieron Tyack y Hansot (1990), las acusaciones más importantes incluían: libros de texto con estas tendencias, favoritismo hacia los niños en las interacciones de clase, asesoramiento sexista de estudiantes a la hora de elegir cursos y carreras, escasez de oportunidades en atletismo para las niñas, una representación bastante mayor de hombres en cursos altos de matemáticas y ciencias, y una dominación masculina en la administración. El hecho de eliminar las tendencias sexuales en los colegios tuvo un avance en 1972, cuando el Gobierno Federal aprobó el IX Título en las Enmiendas de la Educación, las cuales prohibieron la discriminación sexual en cualquier programa de educación que recibiera fondos federales. En el Reino Unido, el Acto de Discriminación Sexista de 1975 significó un avance en la igualdad sexual en educación (Argot, 1999).

La entrada en vigor del IX Título fue lenta y accidentada (desigual), y se emparejaba con otras medidas antidiscriminativas aprobadas en los 60 y 70, lo que ayudó a promover un clima social que veía los sesgos de género como inaceptables socialmente y dio poder a activistas y educadores locales para llevar a cabo el cambio en las escuelas. El mayor crédito para la transformación de las relaciones entre sexos en la escuela, sin embargo, va relacionado con los cambios rápidos que se produjeron en la familia y en el lugar de trabajo.

Es difícil evaluar el grado en que los sesgos de género se han eliminado en las escuelas en un sistema descentralizado como el de EE.UU., pero el mayor progreso se ha hecho probablemente respecto a los libros de texto, el asesoramiento entre cursos y carreras y las oportunidades atléticas. Una reciente valoración de los progresos en las escuelas hacia la eliminación de los sesgos de género informa que el género femenino no está mucho menos representado en determinados campos de la ciencia (p.e. biología), pero sigue estando poco representado en cursos avanzados de matemáticas, ciencias informáticas, física y cálculo; la diferencia entre ambos géneros en la participación deportiva ha sido menor en los 90, pero el género femenino es todavía

mucho menos probable que participe en un equipo deportivo, y el masculino aparece como un género con más probabilidades de riesgo para abandonar o repetir curso que el femenino (Asociación Americana de Mujeres Universitarias, 1999).

Las diferencias de género en el test de preferencia vocacional se eliminaron hace tiempo, y las escuelas progresaron mucho hacia un asesoramiento similar para niños y niñas en planes futuros (Tyack y Hansot, 1990). Respecto a algunos aspectos importantes, la diferencia entre sexos se ha invertido. En los EE.UU. y R. Unido, entre otros lugares, las niñas en un nivel de secundaria ahora sobrepasan a los niños. En Gran Bretaña, esto ha causado no una celebración pública por el éxito de las chicas, sino un pánico moral por lo poco conseguido por los niños (Argot y cols., 1999).

2.2.1.2.- Logro académico: influencias psicológicas, sociales y culturales

Las discusiones acerca de las influencias de la cultura y de los factores psicosociales sobre los logros académicos deben tratarse como un área de investigación alta y compleja pues, el propósito final de la investigación relacionada con la influencia de la cultura en el logro académico es proveer evidencias para mantener el *status quo*, para instituir nuevas políticas o para modificar las antiguas.

El término logro académico conlleva muchos aspectos de los logros de estudiantes en las escuelas incluyendo el progreso en las materias académicas: matemáticas, ciencias, lengua, estudios sociales... al igual que en asignaturas que están enfatizadas con menos frecuencia en el currículum actual tal como el deporte, música, dibujo, etc. Debido al énfasis que se le da a las asignaturas obligatorias, las referencias dadas a estas asignaturas se hacen con mucha frecuencia sobre investigación y filosofía de la educación y se presta poca atención a los logros en las esferas sociales y personales (Lewis, 1995).

Se trata de prestar especial atención a los factores psicológicos, sociales y culturales en los logros académicos pues se ha dado énfasis a los logros académicos de forma restringida ya que la información disponible ha sido directamente dirigida a los intentos de explicar el éxito en las asignaturas académicas obligatorias.

Una pregunta que se hace comúnmente es por qué los factores culturales tales como el credo, las actitudes y las prácticas que distinguen a los miembros de una cultura de otros deberían ser de interés general. Son de interés general por lo que se puede aprender sobre la cultura propia de los investigadores (Stevenson y Stiger, 1992). Al colocar las prácticas de una cultura en yuxtaposición con las prácticas de otras culturas los eventos diarios de repente demandan una atención y una importancia. Los eventos

una vez considerados nobles y únicos se convierten en algo de sentido común, algo que sucede comúnmente.

Los estudios comparativos han sido llevados a cabo inicialmente por la Asociación Internacional de la Evaluación de los Logros Educativos (IEA). Algunos de los estudios más extensos sobre los logros escolares se han llevado a cabo desde 1970. Han incluido el primer y segundo estudios matemáticos internacionales y recientemente el tercer estudio internacional sobre la matemática y la ciencia. Un proyecto que involucró a más de 500.000 estudiantes en 41 países (Beaton y cols., 1996; Martín y cols., 1997). Estos estudios dan una base para temas metodológicos de discusión que se involucran en la investigación sobre los factores culturales relacionados con los logros académicos.

Los resultados han sido similares en los 3 estudios y en otros estudios comparativos más pequeños. Los estudiantes occidentales fueron sobrepasados por otros muchos estudiantes de otros países, especialmente aquellos de Asia del este, incluidos Japón, Hong Kong, Singapur y Corea del Sur (Stevenson y Lee, 1998). El único país que logró una puntuación alta fue la Rep. Checa. Los resultados fueron sorprendentes para las culturas de bajo nivel en teoría, y demostraron una preocupación elevada por temas de política de educación y reforma educativa por occidente. Los políticos han intentado explicar la actuación de los estudiantes en países como Alemania y Reino Unido, que han llevado a cabo el liderazgo en la investigación y en la aplicación de la matemática y la ciencia durante muchos años, y en países como EE.UU. donde ha habido grandes investigaciones en la educación durante mucho tiempo.

Una contribución importante de los estudios comparativos de los logros académicos es clarificar las características de los distintos sistemas de educación. Lo que puede ser rutina en términos de lo que se espera de una cultura puede ser que sea una innovación excitante en los miembros de otra cultura. Como resultado de los descubrimientos de los estudios comparativos de los logros académicos han recibido una atención incrementada desde los 70 (Paris y Wellman, 1998).

Entre las discusiones más productivas existe una consideración de los éxitos y debilidades de las explicaciones ofrecidas por las diferentes culturas en sus esfuerzos de clarificar las bases de los puntos bajos de sus estudiantes debido a que muchas de las comparaciones hechas en el tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias involucraban a Alemania, Japón y EE.UU., se hace referencia a estos países cuando se habla de estudios comparativos. Una revisión de la literatura existente se acercaría a sugerir explicaciones como las siguientes:

Motivación.- los estudiantes occidentales se involucran menos intensamente en los test de logro que los estudiantes de otras culturas y es menos probable que atiendan con intensidad a los problemas que se supone que tienen que resolver.

Trabajo de casa.- a los estudiantes occidentales se les asigna menos tarea para casa que a los estudiantes de culturas asiáticas del este, por lo tanto le da a los estudiantes occidentales menos tiempo de práctica y revisión de lo que se dispone en Asia del este.

Tiempo en la escuela.- los días de escuela y los años escolares son más cortos en las culturas occidentales creando una ventaja injusta con las culturas que dan a sus estudiantes mayores oportunidades para aprender. La heterogeneidad de las poblaciones de muchos países occidentales se asume más diversa que en las culturas de Asia del este, resultando en una representación desproporcionada de los estudiantes con bajos logros.

Divorcio y pobreza.- muchos estudiantes occidentales echan en falta entornos hogareños armoniosos y saludables. Como resultado de la falta de apoyo y el desinterés de los padres, los estudiantes occidentales son menos capaces de obtener placer y satisfacción de sus experiencias escolares.

En la atribución de éxito aparecen diferencias altamente significativas a través de las elecciones de los estudiantes en distintas culturas cuando se les pide que expliquen las fuentes de mayores niveles de logro académico- el estudio, habilidad natural, dificultad de la tarea, suerte. Los estudiantes de oriente asiático tienden a elegir más el estudio, mientras que los occidentales eligen la habilidad innata. Si se incluyen el tener un buen profesor y el ambiente del hogar, las consecuencias positivas del estudio vuelven a estar enfatizadas en los asiáticos y los occidentales eligen el tener un buen profesor.

Con relación a los recursos educativos poseídos por los jóvenes y a los determinantes sociodemográficos que más se asocian al logro educativo, se pueden establecer, siguiendo a García (1998:100), una serie de consideraciones en las que “las características que definen la posición social de la familia de origen siguen influyendo en el logro educativo de los jóvenes. Los recursos económicos y culturales de los padres desempeñan un papel muy importante en la determinación de las oportunidades formativas de los hijos. La variable que más influye en el logro educativo es la condición socioeconómica del padre. La influencia se manifiesta en la elección de los dos tipos básicos de carreras universitarias: de ciclo corto o de ciclo largo. La educación de los padres es otra característica familiar importante; su comportamiento indica que cuanto más elevado es el nivel educativo de ambos progenitores, mayor es la probabilidad de que los hijos realicen estudios universitarios. Por tanto, son las familias con mayores recursos culturales las que más invierten en la educación de los hijos”.

Las explicaciones sobre la consecución de logro se han basado tanto en variables biológicas como en otras adquiridas o ambientales (Friedman y Rogers, 1998). Las

posiciones que enfatizan el rol biológico típicamente discuten sobre diferencias innatas entre personas en atributos tales como inteligencia, personalidad y motivación. En contraste, aquellas que enfatizan en la influencia de la experiencia tienden más a considerar la influencia del estatus social, el ambiente de casa y las prácticas de los niños. A medida que la investigación ha ido progresando en estudios sobre logro, se ha adoptado un punto de vista interaccionista de causalidad. De acuerdo con esta visión, los efectos de factores innatos y adquiridos se consideran interactivos, dado que la influencia de un factor depende del estado del otro.

Resumiendo, podemos concluir que el logro académico se relaciona íntimamente con factores familiares, sociales y culturales que operan en cada sociedad. Ambos se basan en los credos, las prácticas y las actitudes al igual que en otras adoptadas de otras culturas, la información se obtiene mediante estudios que comparan distintas sociedades, que puede tener una significatividad tanto local como universal. De esta forma, la meta final de intentar comprender los antecedentes y los correlatos del logro académico requiere familiarizarse con las prácticas que se basan tanto en la endo-cultura como entre-culturas. Parece poco probable que la demanda de logros mayores en educación se consiga por escuelas de una nación hasta que los cuerpos de investigación que tratan este fenómeno lo entiendan profundamente. Los estudios de prácticas que existen entre culturas demuestran altos niveles de logro académico pueden ser muy fructíferos. Esto no significa que las diferencias entre culturas se ignoren; significa que una consideración más amplia de prácticas exitosas puede guiarnos a avances en ejecución de niños y jóvenes a todos los niveles de habilidad y desde un mayor rango de sociedades.

2.2.2.- EDUCACIÓN Y EMPLEO

La escolaridad es un mecanismo social que, como norma, disocia físicamente al aprendiz por un cierto periodo de vida del mundo normal de trabajo y otras esferas de la vida. Esta está encargada de preparar a los aprendices de la forma más racional para hacer frente a la diversidad de trabajo y otras tareas de la vida con más éxito a través de las explicaciones, reglas, estrategias generales de razonamiento, etc. Cuanto más eficiente llegue a ser la sociedad industrial, produciendo riqueza, más contribuyen el sistema de educación y las competencias generadas a la producción de bienes y servicios. Con respecto al mundo laboral, la educación tiene: una función cualificadora (en connotaciones francesa y alemana) de fomentar las aptitudes cognitivas y posiblemente afectivas y sensorio motoras, las cuales deben ser usadas para hacer frente a las tareas; y también una función de distribución de estatus en el ámbito de “logro educacional” que determina hasta cierto punto los recursos monetarios y el reconocimiento social que estarán a disposición de los individuos en sus vidas; La

educación es un factor de poder- y lo ha sido cada vez más durante los S XIX y XX- para abrir o cerrar el acceso a los puestos de prestigio y proporcionando los medios para el logro profesional y su consecuente remuneración y estatus socioeconómico.

Estas funciones básicas son indiscutibles. Sin embargo, está generalmente asumido que la educación está destinada a ser imperfecta para preparar para el mundo laboral, en parte porque el aprendizaje racional a través de la disociación de la práctica tiene su precio en la preparación menos directa, para las tareas ocupacionales y porque se espera que la educación sirva para unas funciones más amplias. Otros factores contribuyen al éxito profesional, por ejemplo los antecedentes socio-biográficos, las habilidades genéticas, credenciales específicas, los procesos para pasar desde la educación al empleo y finalmente toda la vida de aprendizaje y de desarrollo personal. (Teichler, 2001). Estas opiniones varían, así como las consideraciones sobre cómo es y debería ser la educación, al igual que los impactos que se sufren al pasar del aprendizaje al empleo y trabajo.

A pesar de que se pudiera esperar que la educación estuviera estrechamente adaptada a los requisitos del sistema de empleo y los factores sociales particulares estuvieran en juego, hay obvias imperfecciones e incertidumbres. Las investigaciones existentes y antiguos debates señalan los siguientes resultados:

- Dinámicas ocupacionales: el sistema de empleo es muy dinámico en términos de cambios de tarea dentro de las ocupaciones dadas, y la mayoría de la gente tiene que esperar una movilidad ocupacional en términos de empleos u ocupaciones. Esto cambia la opinión de que uno debería prepararse para un “abanico” muy específico de tareas.
- Tareas indeterminadas para mano de obra altamente cualificada: cuanto más alto es el nivel educacional requerido para un área ocupacional determinada, más difícil es identificar las competencias requeridas.
- Lagunas de planificación: hay una laguna temporal inevitable entre la identificación de las tareas del nuevo trabajo y la provisión de las competencias respectivas porque se necesitan años para la revisión del currículum.
- Paradigma generalista vs. especialista: los puntos de vista varían entre los expertos, considerando el alcance de la educación, sobre si debiese de ser general o especializada de acuerdo con las áreas de conocimiento o de las ocupaciones.
- Énfasis en la educación vocacional vs. educación recurrente: los puntos de vista difieren de forma similar sobre si el alcance del rol de crecimiento durante la vida de aprendizaje debiese reducir la necesidad de una educación para una precarrera

vocacional o profesional y su entrenamiento, sobre el cambio de las habilidades de aprendizaje por encima de la duración del curso, de los requerimientos del trabajo en los diferentes estadios de la carrera, y finalmente de las condiciones económicas y sociales para la vida de aprendizaje (Schuller y Tuijnman, 1999).

En todas las sociedades se observan controversias acerca del alcance de la educación, la cual es vista como un medio de seguridad del éxito del individuo y de la economía de la sociedad. También hay fuertes diferencias nacionales respecto a las cuatro áreas de valores:

- Una “educación meritocrática”, p.e. un fuerte impacto del logro de una educación vocacional sobre la carrera posterior, resulta ser más realizada y apreciada en más alto grado en Japón, mientras que en los EE.UU. se enfatiza más sobre las oportunidades a lo largo de toda la vida para contrarrestar esos vínculos hacia el trabajo.

- Acceso general o específico de la educación y el entrenamiento: donde prevalece el punto de vista generalista, por ejemplo en los países anglosajones y en Japón, el entrenamiento especializado tiende a ser visto como reducido tanto en términos de impedimento en la flexibilidad profesional como en el desarrollo de la personalidad. Donde domina el punto de vista especialista, en Francia y ciertas extensiones de Alemania, la adquisición de un conocimiento específico es considerada como un proceso de aprendizaje profundo que asegura una transferencia sustancial hacia otras áreas de habilidad, y es vista como compatible con un tipo de personalidad más culta.

- Conceptos de empleo e identidad relacionada con el trabajo: en Francia y Alemania, el empleo y el trabajo están considerados como una fuerza mayor para la identidad individual. Esta tradición ha reforzado un mayor nivel de dignidad en los trabajadores habilidosos alemanes. En contraste, el sentido de afiliación hacia la propia organización tiende a ser visto como la principal fuente de identidad y orgullo en Japón. En la tradición anglosajona, la identidad vinculada al trabajo parece ser un fenómeno confinado a las ocupaciones de alto nivel, como subraya la distinción entre las profesiones de alto nivel y otras áreas vocacionales.

- Los roles políticos participan en la formación de relaciones entre la educación y el empleo. En la Unión Soviética y los países afiliados se hicieron grandes esfuerzos entre los años 50 y 80 para planificar la educación de acuerdo a las demandas percibidas de una economía planeada. En los EE.UU. está más difundida la fe en las fuerzas autorreguladoras en tanto que la preparación educacional para el empleo y el trabajo, lo que en una economía dirigida al mercado es preocupante. En los países europeos los diferentes grados de macro-planificación y gobierno de educación están considerados como esenciales en función de equilibrar la balanza entre los fundamentos económicos

y los socio-culturales de la educación en una economía predominantemente dirigida al mercado.

Otro aspecto a considerar son las tendencias en los logros educacionales, donde la expansión de la educación parece haber sido una tendencia perenne desde la 2ª Guerra Mundial. Como promedio, cerca de 1/3 de la población adulta en las sociedades industrializadas tuvieron por lo menos una educación superior a la secundaria en 1960; esta proporción alcanzó los 2/3 a finales de los 90 (OECD 2000).

Desde finales de los 50 hasta principios de los 70, el optimismo prevenía que la economía requiere de un incremento de trabajo sustancial con avanzados niveles de educación y que la expansión educacional es consecuencia del crecimiento económico. La crisis del petróleo de 1973 supuso un punto de inflexión en el modo político, y en lo concerniente al desempleo en general, empezó a dominar sobre los problemas de empleo de la juventud y potenciaba un mal emparejamiento entre la educación y el empleo debido a un exceso de provisión de trabajo con niveles avanzados y altos de educación y formación (OECD, 1977).

De manera similar, la proporción de los respectivos grupos de edad que llegaban al grado universitario aumentó desde menos de un 10% en las sociedades industrializadas alrededor de 1970 a casi el 20% a final de siglo. Una comparación del logro educacional muestra que las diferencias entre los grupos por edad son pequeñas en los EE.UU., donde la mayor expansión de matriculas tuvo lugar antes de los 70, y más alto en España, donde la expansión educacional es más pronunciada en las décadas recientes.

Con relación al desempleo y empleabilidad se observa que el desempleo juvenil y varios modelos de empleo precario llegaron a ser una de las mayores inquietudes en la mayoría de las sociedades industrializadas desde mediados de los 70 y en la mayoría de los países desarrollados durante largos periodos. La cuota de desempleo entre la juventud es sustancialmente más alta que en cualquier sector laboral en la mayor parte de los países. También en la mayoría de las sociedades industrializadas, cuanto más altas son las cuotas de desempleo más bajo es el nivel de realización educacional. Los cálculos del OECD realizados a finales de los 90 sugieren que los europeos formados por debajo de una educación secundaria superior tienen que esperar cuatro años de desempleo por encima del curso de su vida, aquellos formados con una educación secundaria superior algo más de dos años y aquellos con un nivel de educación terciaria algo más de un año.

Varios modelos fueron sugeridos para clasificar los modos de educación vocacional y formación en educación secundaria (Tessaring, 1998). A finales de los 70 el modelo de entrenamiento de aprendizaje (Lutz, 1994) llegó a ser popular en los debates

internacionales, porque el índice de desempleo juvenil en Alemania y en los países vecinos no era sustancialmente más alto que los índices de desempleo en general. Durante los 80, el péndulo del debate giraba a favor de un enfoque general de educación vocacional combinado con una formación profesional inicial y posterior dentro del sistema de empleo, como es costumbre en Japón (Dore y Soko, 1989).

Los esfuerzos también fueron hechos para incrementar las oportunidades de educación y formación en los países caracterizados por un bajo índice de matriculación en el nivel superior de educación secundaria. Recientemente han surgido nuevas experiencias mixtas de educación y trabajo sin que ningún modelo simple haya sido considerado claramente superior.

Finalmente hemos podido constatar que los distintos valores son tan pertinentes para los vínculos entre la educación y el empleo en las respectivas sociedades, que las interpretaciones de las investigaciones y discusiones encontradas de sus políticas van más encaminadas a reforzar las relaciones características nacionales de la educación y el empleo.

También, y con relación a la educación y el empleo, podemos concluir que la educación llegó a ser un determinante importante de empleo en los s.XIX y XX. En general, los largos periodos de aprendizaje vocacional son recompensados por un estatus más alto y por un trabajo más interesante e independiente. Sin embargo, esto se ve afectado por un mercado laboral con situaciones de oferta y demanda. También la educación llega a ser, en el proceso de expansión cada vez más un prerrequisito para el éxito en la carrera, por medio de otros factores debería ganar peso respecto a los detalles de selección y asignación. Las crecientes dinámicas dentro del sistema de ocupación hacen de la influencia de la educación vocacional menos visible cuando la educación crece a lo largo de la vida.

La comparación internacional ha señalado una notable variedad de modelos de educación y formación y de enlaces entre la educación y el empleo. Los debates continúan en virtud de la educación general contra la específica, con esperanza de establecer la expansión educacional contra un partido cerrado entre la educación y las demandas de la economía, sobre las ventajas de un emparejamiento cerrado entre la formación y el trabajo contra las regulaciones de un mercado abierto, etc. Pero la comparación internacional también cuestiona las creencias difundidas en los 60 de que uno podría identificar la manera más exitosa y moderna de formar el sistema de educación en un modo más prometedor para servir al desarrollo de la economía, cultura y personalidad. Esto no conduce necesariamente a un predominio de accesos relativos, pero a menudo estimulaba la búsqueda de nuevas mezclas, p.e. combinando la educación general con la experiencia laboral, abriendo avenidas para la educación

terciaria mientras se intensifican las medidas para la juventud en desventaja educacional, mejorando la educación y concurrentemente las medidas que dirigen el proceso de transición directamente también como la empleabilidad en otros aspectos.

Incluso en una “sociedad de conocimiento” uno no espera que emerja una educación meritocrática más o menos pura, otros factores deberían ganar impulso. Pero la educación parece seguir siendo el determinante más importante de la carrera y de otras oportunidades de la vida.

2.2.2.1.- La transición de la educación al empleo

En la década de los 90 aumentó la atención prestada al proceso de transición de la educación al empleo. Un estudio realizado por el OECD definió la transición como un periodo superior a 10 años en el que la juventud debería estar buscando un trabajo satisfactorio y bien pagado, la orientación y los esfuerzos para suplir las competencias deberían interactuar y las oportunidades de empleo deberían diferir de aquellas de la antigua mano de obra (Werquin et al, 1997, OECD 1999).

Parte de la investigación se basa en que el trabajo empieza como un gran indicador de las relaciones entre la educación y el empleo. Otros estudios analizan la velocidad de transición y la frecuencia de desempleo y el precario empleo durante varios años. Otro tipo de análisis intenta examinar si el proceso de transición es facilitado por ciertos tipos de educación y formación preferentes, p.e. un emparejamiento cerrado de educación y formación hacia sus respectivas ocupaciones, notablemente a través de sistemas de aprendizaje (Shavit y Müller, 1998), mientras que otros consideran la regulación del mercado, como se observó notablemente en los EE.UU., como el más prometedor porque facilita los ajustes en cualquier momento de la carrera.

Varios estudios dirigen los factores hacia otros, además de los logros educacionales, que deberían explicar la transición al empleo y a una carrera superior. Las credenciales, por ejemplo, certifican y simbólicamente acentúan los logros educacionales. También los antecedentes socio biográficos entran en juego no meramente en términos de ventajas particulares en el proceso de transición, sino también en términos de destrezas sociales no enseñadas a través del proceso formal educacional (Taichler 2001). Además, los términos de cualificaciones clave señalan la importancia de las competencias en parte favorecidas por la educación y la formación.

La transición de la educación al empleo también puede ser vista como un momento, bajo reducidas reglas meritocráticas, en el que la gente joven puede buscar las oportunidades a través de una investigación diligente, tácticas elegantes y la

demostración de los talentos no recompensados tan lejos en la educación. Finalmente, algunos análisis indican impactos moderados de medidas objetivas para la mejora de la transición al empleo: programas de formación notablemente más cortos por cuenta de la juventud, guía ocupacional y de asesoramiento así como convenios de colocación a través de agencias públicas de trabajo, contratación privada y empresas de colocación sostenidas en parte por instituciones educativas.

2.2.3.- GENERO Y TRABAJO SOCIAL

A finales del s.XIX una nueva filosofía sobre la intervención social del Estado determina la concepción de la pobreza. De esta filosofía nace el Socialismo Fabián, este movimiento social y político compatibilizó sus ideas progresistas con unos métodos reformistas, impregnadores y evolucionistas, que dieron como resultado una concepción del Trabajo Social como un instrumento de contención, educación y ajuste, para lo cual era necesaria la realización de diagnósticos sociales de los individuos, para cumplir con los fines de una política social de integración.

El surgimiento del Trabajo Social como profesión en la división social del trabajo, debe relacionarse con la hipótesis de que el Trabajo Social aparece en el marco de la política social y para contribuir a su función de legitimación y de control social. Zamanillo y Gaitan, (1991:29) expresan que “el Trabajo Social como profesión, nace a partir del reconocimiento social de la necesidad de ayudar a las personas que lo precisan, desde instituciones organizadas, más allá de la ayuda voluntaria. Se transforma así la ayuda espontánea en acto profesional, en acto consciente, mediante toda una serie de acciones habitualizadas que preceden a toda institucionalización”.

El proceso que ha recorrido el Trabajo Social como profesión es el resultado de la división del trabajo y representa el orden institucional. La sociedad ha legitimado la acción de estos profesionales para una función determinada, de forma que constituyen una pieza clave para dar respuesta a los problemas de los individuos, como delegados del Estado del Bienestar (Berger y Luckmann, 1986). El contexto que determina la génesis del Trabajo Social como profesión es calificado por Álvarez-Uría (1995) como ambivalente, ya que era preciso promover el cambio, pero sin alterar el orden, era necesario intervenir pero sin que los especialistas de la práctica llegasen a poseer las claves últimas de su intervención. Por tanto, (Ibídem 1995: 8) “el Trabajo Social y los modelos de intervención social que han existido desde el s.XIX hasta la actualidad han oscilado entre el control social y la inserción, y es justamente este estatuto contradictorio lo que provoca el desafío en los profesionales y lo que será preciso superar en el futuro”. En el marco de los mecanismos de previsión social, las visitadoras de los pobres se convierten en los principales agentes de intervención social. Estas

primeras trabajadoras sociales proyectaban fuera del hogar sus sentimientos maternales producidos y reproducidos en la privacidad para sentar las bases de las nuevas profesiones femeninas.

Grassi (1989) afirma que existen dos conceptos fundamentales que explican la función específica del Trabajo Social como profesión y la mayoritaria intervención de mujeres en el mismo. Estos conceptos son los de control social y vida cotidiana.

El control social se manifiesta en las diversas formas de dirección de la vida de los pobres con vistas a disminuir el costo social de su reproducción y a evitar los conflictos sociales derivados de la explotación económica, de forma, que las respuestas a las demandas materiales de los pobres cumplirían una función de legitimación de estas formas de control social. Por otro lado, la especificidad del Trabajo Social hay que buscarla en el ámbito específico que constituye su objetivo de intervención: la vida cotidiana. La profesión de Trabajo Social ejerce, como una de sus funciones sociales, que la legitiman como actividad profesional, el control de la vida cotidiana de los grupos sociales más desfavorecidos, a través de la mediación entre los problemas sociales y las formas socialmente estructuradas para atenderlos y como estas representaciones sociales colectivas respecto al papel del Trabajo Social se expresan a través del discurso y de la práctica profesional.

A continuación se exponen algunos análisis que se han realizado, desde distintas perspectivas, con relación a la presencia mayoritaria de mujeres en el Trabajo Social.

La presencia mayoritaria de mujeres en el Trabajo Social es una constante desde su propio origen cuando un grupo de abnegadas mujeres propagadoras de remedios higiénicos ante las epidemias, contribuirán al nacimiento de una nueva profesión que, al igual que otras aparecidas en el s.XIX, prolongan la función de la maternidad y del socorro, fuera del hogar. Si la asistencia se convierte en una profesión típicamente femenina ello se debe a que, para las élites pensantes del s.XIX, existen afinidades entre niños y pobres. Ambos necesitan del amparo y de una educación que les permita entrar en el mundo de las transacciones responsables, es decir, interiorizar las reglas sociales y convertirse en civilizados. Estas mujeres lograron realizar una labor de Estado, ya que el intervencionismo no era sólo una obra social, sino fundamentalmente un arma política, un medio de gobierno, un criterio conciliador, una solución de concordia y paz. Pero además de esta labor política, las visitadoras de los pobres también abrían nuevos campos para las profesiones femeninas (Álvarez- Uría., 1986).

Para los sociólogos Estruch y Güell (1976) se pone en evidencia el protagonismo que en la génesis de esta profesión en nuestro país tuvo la iglesia católica y el franquismo, aunando sus intereses a través del nacional catolicismo. En este contexto,

se crean instituciones y profesiones nuevas, con el objetivo de brindar a las mujeres la posibilidad de una formación más completa, y de preparar a técnicos capacitados para dar respuesta a las situaciones sociales atendidas en los diferentes Centros de Falange: cátedras ambulantes, obra de ayuda al hogar, montepío de servicio doméstico, albergues juveniles etc. (Molina, 1994)

Existen elaboraciones teóricas que orientan la explicación de la feminización del Trabajo Social, tanto la teoría feminista, como las conceptualizaciones realizadas principalmente desde la Antropología Social sobre los sistemas de género, proporcionan numerosas pistas de tipo teórico y operativo para el análisis de la presencia mayoritaria de mujeres en Trabajo Social. Thuren realiza un análisis de las críticas feministas a la Antropología en la década de los 60, en las que se ponía de manifiesto el hecho de que la Antropología se había olvidado de las mujeres, por lo que, a criterio de las feministas, en aquellos años urgía crear la Antropología de las mujeres y analizar las sociedades estudiadas por los antropólogos desde el punto de vista de las mujeres.

Posteriormente surge el concepto de género en la Antropología, con un planteamiento de estudio no solo de las mujeres, sino de las relaciones que se producen entre éstas y los hombres. Se utiliza el término sistema de género. A partir de estas aportaciones se ha transformado la Antropología de la mujer de los años 70 en Antropología del género en los años 80.

Estos procesos por los que ha atravesado la profesión, son facilitados por la existencia de los estereotipos, que pueden ser considerados como las características que se aplican de un modo fijo como representativas de una persona, un grupo o un colectivo. El concebir el género como un conjunto de ideas, se puede percibir su actuación a través del modo en que la sociedad clasifica sus roles y construye sus estereotipos. Del Valle, (1990: 16 y 21) plantea que “el estereotipo al ser algo fijo, que lleva múltiples asociaciones, se convierte en un elemento delimitador ya que en muchos casos impide el ir más allá a la consideración de lo que la persona o el grupo es. Es más, muchas veces se requiere del estereotipo porque resulta más fácil, ya que nos economiza otros procesos de asignación, discernimiento y búsqueda”.

Esta misma autora analiza una serie de aspectos a tener en cuenta en el análisis del proceso de socialización, para comprobar en qué medida la experiencia diferenciada de socialización puede explicar parcialmente la reticencia de la mujer a asumir más responsabilidades, es decir, en qué medida a la mujer se la prepara para el no poder. Estos aspectos serían los siguientes: las expectativas diferenciadas tanto en lo que afecta a lo cotidiano como a proyectos futuros; los criterios de división de tareas dentro de la casa; la experiencia de las limitaciones o expansión en la asignación y utilización del espacio físico a través de las tareas y juegos; los intereses principales de las mujeres tal

como se manifiestan a través de las conversaciones y con los que se identifican de manera diferenciada las niñas y niños y la influencia de la presencia de la madre y la ausencia del padre en la configuración de roles y de modelos.

Se produce así la naturalización del ámbito doméstico como centro de actividades femeninas. Esta naturalización se extiende también a ciertos estudios, como magisterio, letras o historia del arte; y a ciertas profesiones, como empleada doméstica, peluquera, enfermera o asistente social; e implica la construcción de un modelo de sentido común, sobre cómo es la mujer y cuáles son sus características psicológicas y sociales.

Con frecuencia, las mujeres se vinculan con trabajos que implican actitudes de solicitud y de atención a los demás (secretariado, dependientas, relaciones públicas), o consistentes en el cuidado de niños, ancianos o personas desvalidas (puericultura, magisterio, sanidad, servicios sociales). Estas situaciones se propician por la existencia de un estereotipo según el cual las mujeres son pacientes, detallistas, emocionales y serviciales, lo que hace que se consideren apropiadas para trabajos rutinarios en los que lo que importa es la habilidad manual y la presentación final más que la creatividad. Además, la propia denominación de las profesiones se encuentra fuertemente sexuada, lo que contribuye a reproducir implícitamente la asociación entre ciertas tareas y determinado sexo, de forma que “las representaciones ideológicas influyen en la forma en que las personas se integran en el mercado de trabajo, modelando sus preferencias por determinadas ocupaciones” (Comas, 1995: 67)

La autora señala una serie de limitaciones y condiciones presentes en el proceso de elección de los trabajadores. En primer lugar, los valores que se inculcan mediante la socialización modelan las preferencias respecto al trabajo e incluso influyen en el desarrollo de determinadas cualidades. También influyen los recursos con que se llega al mercado de trabajo, tales como la preparación y la educación, ya que el sistema educativo es un elemento de la reproducción de las divisiones sociales, en la medida en que definen institucionalmente los modelos culturales. En tercer lugar, las motivaciones son otro de los condicionantes, ya que son fruto de la percepción que se posee respecto al trabajo, de acuerdo con los roles que han sido asignados a cada persona.

Una de las formas en que se manifiesta la segregación laboral en la estructura ocupacional es la sobre-representación de un grupo de personas en determinadas ocupaciones o categorías. Cuando esto ocurre, estas ocupaciones pasan a sustentar atributos del segmento social que las ocupa, en los que se proyectan las normas y estereotipos en que se basa la construcción social de la categoría que las integra. De esta forma, las ocupaciones donde las mujeres se encuentran sobre-representadas se consideran femeninas porque se asimilan a las mismas funciones que hacen las mujeres

en casa, o porque se relacionan con determinadas cualidades de la mujer, que por el hecho de creerse innatas y no adquiridas no se consideran meritorias. Estas asimilaciones pueden conllevar la desvalorización de las ocupaciones que resultan tipificadas como femeninas.

Simpson y Harper (1969, citados en May, 1975: 118, 119) han argumentado que la presencia de una alta proporción de mujeres en ciertas profesiones ha coadyuvado a una autonomía restringida y a una menor profesionalización. Usando entre otros ejemplos precisamente al Trabajo Social, estos dos sociólogos norteamericanos sugieren que hay características de las mujeres que interfieren la elevación de algunas “semiprofesiones” al rango de profesiones “completas”. La principal de estas características estriba en los conflictos, en la tensión, entre el hogar y las responsabilidades domésticas, por un lado, y las expectativas del rol profesional, por el otro. Tironeadas por demandas y exigencias a menudo insolubles y contradictorias, muchas mujeres no tienen más remedio que someter sus carreras a la discontinuidad o al desempeño en régimen de part time. Por supuesto, esto tiene consecuencias sobre la práctica de la profesión y la manera en que sus profesionales son percibidos.

Con respecto a los efectos de la presencia mayoritaria de mujeres en el Trabajo Social, son diversos los trabajos que han analizado la situación del Trabajo Social desde la hipótesis que pone en relación la falta de reconocimiento social, de autoridad y de autonomía de esta profesión con el hecho de ser desempeñada mayoritariamente por mujeres.

Grau, (1973:83-84) señala que “el estatus de nuestra profesión está condicionado por varios factores, de los que señalamos los que a nuestro juicio son determinantes: tiene una imagen histórico- cultural arcaica, está condicionada por el estatus de la mujer; derechos y deberes institucionales o legislados; está marcada por símbolos sin prestigio y, además, incómodos (cuestiona las estructuras establecidas); la dedicación a los demás, la acción por la justicia y el bienestar social de los hombres”.

Es imposible referirse a la profesión y al estatus del asistente social, sin tener en cuenta que es una profesión eminentemente femenina. La mujer ejerce un trabajo solo cuando un grupo o sociedad se encuentran en dificultades o períodos de crisis sociales o familiares y conforme se institucionalizan estas ocupaciones, su control pasa a manos de los hombres, quedando para las mujeres las funciones auxiliares y secundarias. (Suillerot, 1968 cit por Grau, 1973: 85). Se desvalorizan las carreras mismas, a las cuales se asignan las condiciones que previamente se han atribuido a las mujeres: trabajo más afectivo que efectivo, función de complementariedad y apoyo a tareas masculinas, poca profesionalización y escasa calidad intelectual.

Reconocer el valor social atribuido al trabajo, o a un tipo particular de trabajo, nos ayuda a entender por qué algunas actividades se consideran más importantes que otras, de forma que la aparente invisibilidad del trabajo de la mujer es una de las características de la división sexual del trabajo en muchas sociedades. (Moore, 1991). El trabajo que realizan las mujeres tiene escaso reconocimiento, están mal retribuidos y carecen de prestigio social. Este escaso reconocimiento tiene un reflejo en la situación de los hombres en profesiones feminizadas, como en el caso de la enseñanza, la sanidad o la asistencia social, ya que si se examinan las mismas, se observa una clara tendencia a la ocupación no proporcional en favor de hombres de los cargos gerenciales, de supervisión y de dirección. (Amoros, 1995)

Finalmente se resaltan algunas repercusiones de estos planteamientos teóricos en el Trabajo Social:

- El género es para las mujeres la base de importantes vivencias, ya que con frecuencia son definidas por su sexo (madres, esposas), mientras que los hombres suelen ser definidos y catalogados por su estatus. En ocasiones, el género de las mujeres se vuelve invisible y es porque socialmente se da por sentado que aceptan ciertos roles que son considerados de mujeres.

- El género es un elemento de relevancia en la consideración de las mujeres, ya que siempre se las ve como cuidadoras, como subordinadas a los hombres y de forma que para realizar un trabajo efectivo tienen que tener, además de las necesarias cualificaciones profesionales, una determinada identidad personal (Payne, M., 1995).

- Estos planteamientos teóricos son de una especial significación en el momento actual en el Trabajo Social, como crítica a las políticas debilitadoras de la posición de la mujer en el mercado de trabajo y de la opresión ideológica para que las mujeres acepten su responsabilidad natural como cuidadoras del hogar y de enfermos, niños y ancianos.

- Estas elaboraciones teóricas han orientado en el Trabajo Social la realización de dos tipos de estudios o líneas de investigaciones. Un primer tipo de análisis se ha centrado en la mujer como objeto de intervención del Trabajo Social, y un segundo en la mujer como sujeto del Trabajo Social.

2.2.3.1.- La familia y la mujer

La emancipación femenina en España ha sido tardía con relación a Europa. Las mujeres españolas han tenido más dificultades que las europeas para acceder a la independencia (uso de anticonceptivos, estudios superiores, acceso al mercado de

trabajo). Pero en la actualidad las mujeres, en especial las más jóvenes, se hallan bien encaminadas por la senda de la emancipación.

La familia ha sido considerada siempre una institución esencial para los cambios políticos y sociales, sea para activarlos, sea para detenerlos. En España, a partir de la transición política la familia se convirtió en el espacio estratégico de la nueva realidad política y los cambios familiares se utilizaron como símbolo de la ruptura con el pasado (Iglesias de Ussel, 1995). Otros fenómenos a destacar en el seno de la familia son: el retraso en la emancipación de los jóvenes de sus hogares paternos –una de las características del sistema mediterráneo-, y una incidencia limitada de la cohabitación, restringida a categorías socioeconómicas altas y que suelen plantear como una segunda oportunidad después de un fracaso matrimonial.

Una de las características más relevantes de nuestro sistema familiar, compartido con otros países mediterráneos y en contraste con el norte de Europa, es la existencia de fuertes redes de solidaridad, de tal modo que las familias se configuran como un refugio ante la crisis y el infortunio. En la familia española no sólo resulta frecuente la residencia común entre miembros de distintas generaciones ya adultos, sino también el intercambio intenso y asiduo de ayudas entre ascendientes y descendientes que viven en distintos lugares.

Pero este modelo resulta de un alto coste personal para las mujeres. Las mujeres que han cursado estudios rehúsan emanciparse sin conseguir un empleo que les permita ser independientes. Lo contrario supondría aceptar un papel, tal vez irreversible, de amas de casa. Por eso, apuestan más fuertemente por la educación que los hombres. Según datos de la EPA, la tasa de escolaridad de las mujeres es hoy más elevada que la de los hombres entre los 18 y los 29 años. La consecuencia es que las mujeres hasta que no tienen un trabajo estable no se pueden permitir casarse y tener hijos si no quieren convertirse en amas de casa. Ese es un dilema de las mujeres jóvenes en nuestro país: si se casan sin haber encontrado un empleo, su independencia se verá mermada, sobre todo si tienen hijos. Si siguen estudiando tendrán más probabilidades de empleo, pero postergarán la formación de una familia. (Wenger de la Torre, 1996).

El modelo de familia española es, pues, una combinación de tradición y modernidad. Converge con Europa en el discurrir de la nupcialidad y la fecundidad, pero no en las formas de convivencia. Por ello, las mujeres españolas se han visto envueltas en el dilema de independizarse dentro de un contexto familiar tradicional, que les pide seguir cuidando a los dependientes dentro de la familia.

En este sentido, las carencias más importantes del Estado de Bienestar español en este punto son según Alberdi, (1995):

-Falta de servicios sociales que ayuden a la mujer en su emancipación a través del mercado de trabajo.

-La legislación en cuanto a ayudas familiares. Por ejemplo, las ayudas al estudio están menos desarrolladas que en Europa (la independencia de los jóvenes daneses o suecos, está en gran medida sufragada por becas-salarios o préstamos del Estado).

Las nuevas tendencias económicas acompañadas por los cambios sociales, han dado como resultado la erosión del modelo de integración social implícito en el modelo económico del fordismo, el keynesianismo y el Estado de Bienestar fraguado en los años 40. Lo novedoso de este modelo fue convertir el trabajo asalariado, en un mecanismo de integración social, fuente de seguridad, de reconocimiento e identidad social. (Gaviria, Laparra y Aguilar, 1995).

2.3.- LA INTEGRACIÓN A LA VIDA ACTIVA. ELEMENTOS CONCEPTUALES

La integración laboral, cuando antes era un pasaje que se producía principalmente por la ocupación, en la actualidad es, ante todo, un proceso de transición por la totalidad de diversas formas codificadas como vida activa: empleo, paro y formación. Frente a un bloqueo del mercado característico en la mitad de la década de los 70, se van implantando progresivamente nuevos elementos que definen la transición de los últimos años.

Antes de los efectos de la crisis económica en la mitad de la década de los 70, para los demandantes de primer empleo existía un presente y un futuro definido, bastaba seguir los pasos de las sucesivas instancias de socialización e integración. La integración a la vida activa se producía en general sin saltos bruscos y cada uno, según el capital social alcanzado, accedía al reconocimiento laboral sin grandes tiempos de espera. El mercado de trabajo permitía el cambio de empresa a empresa sin gran tiempo de paro. Así, la vida activa y su integración eran un espacio y un tiempo bien delimitados.

Algunos análisis sobre la integración social en los años 70, utilizaban un intervalo de edad para limitar las diferentes etapas de un proceso social: la infancia era vinculada a la escuela que, junto con la familia, pasaban a ser los elementos básicos de la socialización; la juventud, como etapa de paso a la vida adulta, identificaba el pasaje de la dependencia a la autonomía. En estas identidades sociales, el proceso biológico a través de la edad tendía a coincidir con las temporalizaciones sociales establecidas: las primeras instancias socializadoras aparecían marcadas hasta los 14- 16 años para la gran

mayoría de la población, produciéndose la autonomía del estado adulto a través de la integración laboral y a partir de dichas edades.

Una vida activa claramente demarcada por límites de edad (16-65 años), daba paso posteriormente a la dependencia del adulto justificada por los años de trabajo. En la temporalidad social del proceso de integración se asistía a una coincidencia en intervalos de edad que permitía percibir cierta homogeneidad por grandes grupos de edad con relación a la actividad económica; pese a que en las etapas temporales socialmente establecidas, cabía también advertir la heterogeneidad por grupos de edad al intervenir otros elementos de estratificación -origen social, nivel de estudios, zona de residencia... - e individuales, que afianzaban las diferencias intra grupos. El pasaje al estado adulto reconocía a los diferentes miembros de la comunidad un cambio de estatus: un camino en los hombres desde “hijo de familia” a “padre”; mientras que las mujeres, mayoritariamente, transcurrían de una dependencia a otra por el paso de “hija de” a “esposa de”. Pero la reivindicación femenina por el reconocimiento de su valía laboral, y su cambio de comportamiento en el mundo activo, se consolidó siguiendo la referencia de la producción en búsqueda de la integración laboral que le permitiría el acceso al ser adulto no dependiente.

A partir de los efectos de la crisis económica, la reestructuración de los procesos productivos, la recesión económica y las dificultades para elevar la competitividad de los productos se ven acompañadas por una reducción significativa de los empleos durante varios años con la posterior y ligera recuperación de los mismos en algunos grupos concretos.

El nuevo marco institucional que se configura en España a partir de 1984 ha favorecido la flexibilidad laboral y ha contribuido a que los logros laborales dependan básicamente de los recursos personales y, por tanto, formativos, y a una configuración de las primeras etapas de vida activa de acuerdo a los presupuestos del capital humano. También cabe destacar la influencia que han tenido en la configuración de las relaciones entre recursos formativos y logros laborales, procesos como la expansión educativa y la desregulación del mercado de trabajo.

Las mayores posibilidades de movilidad laboral existentes en el mercado de trabajo, a partir de la introducción de la nueva política contractual en 1984, no parecen haber contribuido a una reducción de las situaciones de sobre educación. El aumento de las oportunidades de experiencia laboral, vinculado a la flexibilización del mercado de trabajo, no ha ido acompañado de una mejora en las trayectorias laborales de inserción, sino todo lo contrario. Las medidas establecidas para lograr una mayor flexibilización de las relaciones laborales han favorecido la extensión entre la población juvenil de trayectorias de inserción caóticas, caracterizadas por frecuentes movimientos entre la

ocupación y el paro, sin que se evidencie una dirección de progreso en las condiciones laborales (García, 1998).

La integración laboral es principalmente resultado de factores socioeconómicos y políticas sociales establecidas, y sus dificultades no se deben a características naturales de los jóvenes y las mujeres. La exclusión de los más débiles del mercado de trabajo: las mujeres, los menos preparados y los jóvenes, parece querer equilibrarse con medidas sociales temporales de concesión de subvenciones y ayuda por la vía de la formación, transitando de curso de inserción a curso de recualificación, pasando por algún empleo temporal y por el desempleo. Las soluciones provisionales de subvención, vía desempleo o formación, corren el riesgo de oficializar la exclusión de los marginados y podría reforzar la integración social en términos superficiales e, incluso, puede que instrumentales (Roquero, 1995).

Parece que estamos abocados a un cambio en el futuro del empleo, donde la movilidad y rotación de la mano de obra, tiende a estabilizar otras condiciones de empleo. Los nuevos recorridos, novedosos por su diversidad y complejidad, se potencian desde la nueva legalidad que se implanta a partir de la negociación con los débiles. Estos últimos, fundamentalmente jóvenes, se ven abocados a contribuir al diseño de un mercado de trabajo flexible, a desarrollar los nuevos ejes laborales del orden socioeconómico gestado en los países de nuestro entorno.

Con frecuencia el término integración laboral se aplica al colectivo de jóvenes en su inserción al primer empleo, es decir se refiere al paso escuela-trabajo, sin atender a la globalidad de relaciones que se producen entre actividad, formación e inactividad, incorporación al primer empleo, cualificación, paro transitorio, temporalidad, recualificación, paro de larga duración, ocupación... Esta totalidad de manifestaciones, suponen un conjunto complejo de situaciones mediadas por los agentes que intervienen en la actividad y la formación; ejes que generan situaciones diversas y en orden no homogéneo.

Los factores determinantes de la integración a la vida activa no han de reducirse a los que inciden en la entrada al mercado de trabajo, concretada en el primer empleo generalmente de los jóvenes; también han de considerarse las características relativas a la cualificación y estabilidad o rotación de mano de obra por entradas y salidas en la ocupación, esto es, las condiciones en que se presentan dichos empleos.

La inserción a la vida activa es un pasaje de iniciación o de entrada en la población activa cuando se procede de la inactividad por no alcanzar la edad mínima laboral legislada o cuando se produce una incorporación posterior tras la realización de estudios superiores. Una vez que se forma parte del colectivo activo, podrán presentarse

recorridos variados y diversos que combinarán la formación y las situaciones diferenciales de la actividad, la ocupación y el paro, transitando por la vida activa hasta culminar, tras los sucesivos pasajes, en la inactividad una vez alcanzados los límites superiores de la edad laboral.

El concepto que se denomina integración a la vida activa, engloba ambos procesos: la inserción a la vida activa es el estado de incorporación inicial, previo a los posibles recorridos por la actividad, una vez cumplidos los 16 años, y en general cuando se accede al primer empleo, y la etapa de transición laboral comprende la totalidad de los recorridos que pueden presentarse una vez producida la entrada en la vida laboral (Roquero, 1995).

Se ha producido en los últimos años un cambio en la inserción laboral de tal magnitud y características que, la totalidad del proceso de integración a la vida activa, se ha transformado hasta el punto de poder definirse ante todo como un proceso de transición. Las actuales trayectorias de los que intentan integrarse como nuevos activos, fundamentalmente jóvenes, aparecen como un proceso complejo que engloba mayor interrelación entre el itinerario formativo y el itinerario laboral, convirtiéndose la integración laboral en una especie de puerta giratoria, con continuas entradas y salidas entre el contrato temporal, el sistema educativo, la situación de paro y algún curso del INEM. De tal forma que, los procesos de integración a la vida activa se transforman, fundamentalmente y ante todo, en procesos de transición por la formación y la actividad, y no ya, primordialmente por la ocupación.

La diversificación actual de itinerarios rompe con una visión uniforme y lineal característica del tiempo pasado donde, por estadios sucesivos en diferentes niveles educativos, se accedía a la vida activa como una suma y sigue de situaciones ascendentes y mejorables. Cuando se producen itinerarios desestructurados por fracaso escolar y/o profesional, cuando otros compaginan estudios y trabajo, cuando la contratación es discontinua y aparece la remuneración en ausencia de relación contractual, solo cabe abordar la integración laboral desde una visión alejada de los perfiles simples y lineales sobre la situación de estudiante, demandante de empleo y trabajador. La complejidad actual hace que los estudios clásicos sobre la situación social de los jóvenes en un momento determinado hayan perdido parte de su utilidad en pro de análisis que parten del concepto de tránsito como proceso que incluye varias fases o itinerarios (Casals, Masjoan y Planas, 1990).

En estos términos, al abordarse el proceso de integración a la vida activa desde el itinerario formativo y el itinerario laboral como subprocesos más significativos, habría que entender que existe diversidad de recorridos dentro y entre los mismos, por el grado de interacción que se produce entre ambos. Bajo esta identificación de

transición como proceso, resulta interesante detectar los cambios experimentados en los sistemas donde se enmarcan ambos itinerarios. El sistema educativo y el mercado de trabajo, ubican los condicionantes estructurales más importantes a raíz de los cuales se pueden intentar explicar el cambio en las condiciones objetivas a que han de enfrentarse los más jóvenes, como principales afectados entre otros grupos sociales.

2.3.1.- LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL

La inserción de los universitarios en el mercado laboral es producto de la interrelación de múltiples factores. El contexto económico y social es un primer nivel a tener presente, ya que la oferta y la demanda de titulados viene determinado por éste. Un segundo nivel es el título obtenido, puesto que existen unas titulaciones con mayores posibilidades de acceso al mercado laboral, como justifican los diferentes estudios realizados (García 1998: 176-8; Masjuan et al.1996: 75-8; Fernández Abascal 1998: 181; Navarro 1989: 138-9; SOPP 1996: 74-86; Figuera 1996: 148-50) y, por último, las características personales (iniciativa, dinamismo, capacidad de trabajo en grupo, capacidad de relación y responsabilidad, etc.) desempeñan también un papel importante en este complejo proceso (González 1998: 154; COIE 1997: 119; Requena 1991: 117).

El proceso de inserción laboral de los universitarios abarca el tránsito de la universidad al trabajo. Desde que se obtiene el título hasta encontrar un trabajo se suceden un conjunto de acontecimientos que lo definen. En este proceso confluyen diferentes factores: planificación, búsqueda de trabajo, elección de ocupaciones y el acceso al trabajo. Para algunos universitarios esta transición comienza antes de terminar sus estudios, ya sea compaginando estudios y trabajo o realizando prácticas en empresas. Comienzan, así, los itinerarios laborales y el proceso de socialización laboral al adquirir conductas, normas, valores, habilidades, destrezas, etc., relevantes para el desempeño de una profesión. También suelen desarrollar *redes sociales* muy importantes para la consecución de la inserción laboral plena (Figuera 1996: 124-8).

La inserción, supone el acceso al empleo y el desarrollo de trayectorias laborales que han de desembocar, en la inserción laboral plena. Por inserción laboral plena, se entiende la situación en la cual se adquiere un trabajo a tiempo total, estable y en concordancia con la formación adquirida (Ibídem pág.129). En este sentido, Homs (1991, cit. Ibídem pág. 129) distingue entre inserción profesional e inserción laboral. La inserción profesional hace referencia al conjunto de procesos por los que el individuo inicia el ejercicio de una actividad profesional estable, que le permite adquirir experiencia y conocimientos necesarios para la realización de sus trayectorias laborales. Corresponde a una transición rápida hacia la inserción laboral plena. Por el contrario, la inserción laboral se refiere a trayectorias precarias, con cambio continuo de oficio, falta

de perspectivas y continuas rotaciones que impiden la acumulación de una experiencia especializada que facilite la inserción laboral plena.

Así, el acceso al empleo y el desarrollo de los diferentes itinerarios laborales por los que transcurre la vida activa de los universitarios, están impregnados por multitud de hechos y circunstancias imposibles de abarcar desde una sola perspectiva teórica. Desde los planteamientos neoclásicos, que consideran a las leyes del mercado como las determinantes del acceso al empleo, pasando por la Teoría del Capital Humano y las Teorías Credencialistas, que relacionan el nivel educativo con los logros laborales, las Teorías de la Correspondencia, que consideran a la procedencia de clase determinante de las trayectorias académicas y profesionales, la Perspectiva Estructural del Mercado de Trabajo, que otorga importancia a la relación entre las estructuras existentes en el mercado de trabajo y los logros laborales, las Teorías de Base Individual, donde el sujeto es agente de su proceso de inserción laboral, hasta concluir en los Modelos Integrales, que apuestan por una perspectiva multidisciplinar al implicar aspectos sociales e individuales a la hora de explicar logros laborales.

Por tanto, para analizar el proceso de inserción laboral es conveniente adoptar un enfoque multidisciplinar ante la diversidad de factores que lo determinan. La Sociología, la Economía y la Psicología han estudiado este proceso desde distintas perspectivas, aportando teorías parciales ante la imposibilidad de elaborar una macro teoría capaz de abarcarlo. La perspectiva psicosocial parece la más correcta, ya que la interrelación de variables contextuales e individuales determinan el acceso al trabajo y las trayectorias laborales (Figuera, 1996:19). En esta línea, los modelos integrales, apuestan por una visión multidisciplinar a la hora de analizar los logros laborales, pues la interrelación de aspectos individuales y contextuales los explican.

En líneas generales las investigaciones han constatado que la exploración de la carrera está vinculada a la inserción laboral. El sexo, la relevancia del rol laboral y la claridad de las metas / preferencias laborales, predicen indirectamente la conducta exploratoria y directamente las creencias de exploración. Desde los planteamientos iniciales donde la relación educación-empleo nos sirven de marco de referencia para explicar la inserción laboral de los jóvenes, pasando por la perspectiva estructural del mercado laboral que deja al individuo indefenso con respecto a su situación, hasta los planteamientos cognitivistas que destacan el papel activo del sujeto en su propio proceso de inserción laboral, se desemboca en los modelos integrales que consideran la importancia de los aspectos contextuales, sociales e individuales a la hora de analizar la transición laboral de los individuos, y en concreto, de los universitarios.

2.3.2.- LA INSERCIÓN LABORAL. TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA

En este epígrafe analizamos, desde un punto de vista teórico-conceptual, la situación de los jóvenes en general y, de los universitarios en particular, ante el mercado laboral. También se estudian los postulados del concepto inserción socioprofesional así como las trayectorias y problemas derivados de la transición a la vida activa.

Los estudios desarrollados sobre inserción profesional de jóvenes, durante las décadas de los setenta, ochenta y noventa, han dado a conocer los procesos de transición de los jóvenes a la vida activa y las consecuencias que el desempleo y la precariedad laboral provocan en el ámbito social e individual.

Se han encontrado argumentos que relacionan la formación con el empleo. De forma especial, la necesidad de adaptar los planes de estudios a las nuevas demandas laborales y de crear nuevas estrategias formativas que faciliten la inserción laboral. Hasta principios de los años ochenta, el acceso al mercado laboral de los universitarios era directo y definitivo, sin que abundaran las situaciones caracterizadas por la temporalidad y el subempleo, peculiares del nuevo mercado laboral emergente en los años ochenta (Casal, 1997).

La imagen tradicional de la inserción laboral configurada en tres etapas: salida del sistema educativo, período de búsqueda de empleo y entrada en la ocupación, no constituye la situación más generalizada; por el contrario, la inserción laboral se configura más bien como un proceso en el que tienen gran importancia las transiciones directas a la ocupación protagonizadas por jóvenes que todavía permanecen en el sistema educativo. Según García (1998), la combinación de trabajo y estudio es más frecuente entre los jóvenes más cualificados. Las primeras experiencias laborales están más caracterizadas por un proceso de ajuste progresivo al empleo, mediante la obtención de experiencia laboral, que como un fenómeno de exploración de las oportunidades laborales.

Los modelos de transición a la vida activa han experimentado un cambio relevante en España. Las corrientes teóricas evolucionan de forma paralela a las nuevas situaciones laborales producto de los cambios sociales y económicos. La globalización económica, la implantación de las nuevas tecnologías en las empresas y en la vida cotidiana de los ciudadanos, la emergencia de nuevas profesiones, la consolidación de una sociedad de consumo de masas, los cambios culturales y los nuevos standards de vida, constituyen hechos fundamentales para definir el nuevo mercado laboral.

La necesidad de competir en mercados amplios, ha traído consigo la implantación de la flexibilidad laboral. Un término que a veces se confunde con

precariedad y que ha encontrado una justificación en las formas de producción capitalistas. La flexibilización del mercado laboral supone adaptar las formas de producción a los requerimientos del mercado económico multinacional, donde el término competitividad se ha convertido en el eje central de la política laboral y económica (Latiesa, Núñez, Martínez, 2001).

En las últimas décadas, el mercado laboral se ha caracterizado por las elevadas cifras de desempleo. Los universitarios también en los últimos años han tenido tasas de desempleo en torno al 15 %. El desempleo afecta a todos los grupos de población, pero son los jóvenes menores de 25 años los más afectados. La mayoría de las políticas activas destinadas a solventar este problema se han centrado en la formación. La afirmación que establece que los jóvenes no consiguen la inserción socioprofesional por su falta de formación, ha sido planteada de forma incesante. Los modelos teóricos que la han apoyado principalmente son la teoría del Capital Humano, las teorías credencialistas y las teorías marxistas.

Los enfoques teóricos han ido cambiando y surgiendo nuevos puntos de vista que intentan completar el análisis de los procesos de inserción laboral, así, las teorías individualistas otorgan relevancia al individuo como agente de su propia inserción laboral ya que es el que toma las decisiones y es responsable de sus trayectorias. Los enfoques han sido completados con teorías estructuralistas para concluir en un modelo integral donde se analizan los procesos de inserción laboral desde un punto de vista ecléctico al tener presentes diferentes teorías, incluido el factor suerte, a la hora de explicar los procesos de inserción laboral.

Uno de los motivos principales que pueden explicar las elevadas tasas de paro y subempleo que experimentan los universitarios, es la existencia de desajustes entre la realidad laboral y la formación que han adquirido. Los desajustes son de dos tipos: cuantitativos, ante el excesivo número de alumnos que acceden a las aulas universitarias y cualitativos, por la falta de actualización en el contenido y la orientación de muchas titulaciones (Latiesa et al., 2001).

El primero de estos desajustes, referido a los aspectos cuantitativos, se justifica por el incremento del alumnado en enseñanzas medias y superiores, frente al decremento del alumnado de educación infantil y primaria. Según la Encuesta de Población Activa (EPA), en el período de 1.980 a 1.997, se aprecia un aumento significativo de la población con estudios medios y superiores, y un descenso en los niveles sin estudios y primarios. El incremento más significativo se produce en el nivel superior, ya que en este período, se multiplica por cinco la población con estudios superiores (del 2% al 10,4%) También, y por la importancia e influencia en este trabajo de la mujer, observamos que por sexos, la mujer presenta niveles educativos inferiores a

los del varón, aunque estas diferencias prácticamente desaparecen en la última década para situarse a niveles similares a finales de 1997. Se ha producido un avance en los niveles educativos de la población española con una notable incidencia en la mujer, ya que en la actualidad consigue un nivel similar al del varón, sobre todo en los niveles superiores, observándose la tendencia a sobrepasar a los varones y de este modo a invertir la relación.

El segundo de los desajustes, se refiere a la falta de actualización en el contenido y la orientación de muchas titulaciones, y en éste, se culpa al sistema educativo de muchos de los males de nuestra sociedad, entre ellos el desempleo en los titulados. Sin embargo, hay que tener presente que la demanda social de educación no siempre coincide con las cualidades del sistema económico, ya que la sociedad no concibe la educación sólo con relación al sistema ocupacional, sino, también, en función de los valores y modos de ser de las sociedades.

De este modo, la enseñanza universitaria cumple diversos cometidos de carácter social, cultural, político y económico. La universidad cumple distintas funciones: transmisión de la cultura y los conocimientos, actividad investigadora, elaboración de modelos de conocimiento, socialización e integración social o adaptación a las necesidades de la economía, y también la capacitación profesional. No obstante, la necesidad de adecuar los planes de estudios al mundo laboral se plantea cada vez con más fuerza (Latiesa, 1992).

Por tanto la inserción laboral hay que analizarla como el producto de la interacción de todo un conjunto de factores ambientales e individuales, ya que el título universitario, por sí mismo, no significa acceso al empleo. Y así se constata en el avance de resultados de la encuesta promovida por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) realizada a partir de 2.691 entrevistas a estudiantes de ciclo superior de 19 universidades pertenecientes a 8 comunidades autónomas diferentes. La encuesta destaca que el expediente académico es el elemento menos valorado por los universitarios españoles como clave para superar con éxito un proceso de selección laboral, con 3,3 puntos sobre cinco. Además, dos de cada tres estudiantes de enseñanza superior han tenido algún tipo de experiencia laboral, sobre todo los chicos (70%), de centros públicos (68%), de ciclo corto (72%) y de Humanidades (74%), y la valoran como la llave que les dará acceso a un puesto de trabajo.

En la misma encuesta, por Áreas, para los estudiantes de Ciencias de la Salud, lo relevante para encontrar un empleo es la titulación, mientras que desde las carreras Técnicas se apuesta por el conocimiento de la informática; los idiomas, para las Experimentales y Humanidades, y la experiencia, para Ciencias Sociales y Jurídicas.

Los estudiantes señalan, además, el conocimiento de idiomas, el dominio de la informática, la entrevista personal, la titulación, las prácticas durante la carrera, las habilidades para relacionarse, las recomendaciones y los estudios de postgrado como variables significativas para encontrar empleo y entrar en el mercado laboral.

El marco que se inició a principios de la década de los ochenta, con importantes cambios institucionales, puede variar en los próximos años si las acciones de reforma del mercado de trabajo en marcha favorecen la contratación indefinida. Si tales reformas dan lugar efectivamente a un incremento de la contratación indefinida, podría abrirse otro ciclo en el que varíe el efecto de las variables institucionales sobre los procesos de inserción y, por tanto, se modifique la configuración de las trayectorias laborales hacia una mayor frecuencia de trayectorias ordenadas y ocupacionales. Otro aspecto a considerar, son las evidencias de las investigaciones recientes en el ámbito europeo sobre la inserción social y profesional de los jóvenes que han demostrado que la variable territorial puede ser importante en la configuración de los procesos de inserción laboral por existir tradiciones distintas de inserción en los diferentes territorios y contextos institucionales específicos. En este sentido, García (1998) concluye que la educación no constituye una inversión que rinda de igual forma bajo cualquier condición; por el contrario, constituye un factor cuya influencia en el logro laboral va a estar condicionada por determinados fenómenos estructurales e institucionales presentes en cada mercado de trabajo.

2.3.2.1.- El concepto de transición: la inserción socioprofesional

Uno de los momentos más críticos es cuando el individuo termina su período de formación y decide acceder a la vida activa y al empleo. Esa transición (de la escuela al trabajo) deja de ser automática, desde la década de los setenta, y se convierte en un proceso complejo objeto de estudio de múltiples investigaciones que han esbozado un conjunto de teorías que la explican, como se ha expuesto en el epígrafe anterior.

A lo largo de la vida el individuo pasa por varias etapas de transición que determinan el desarrollo de la carrera (ciclo vital). De forma continua se enfrenta a procesos de transición: de la escuela a la escuela, de la escuela al trabajo, del trabajo a otro trabajo, de la familia a la familia y del trabajo a la jubilación. La transición se define como un “proceso de cambio, que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, que requiere una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socio-profesional) y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas” (Auberni, 1995:396).

La transición a la vida activa está íntimamente relacionada con la transición a la vida adulta. Ambos procesos están interrelacionados entre sí. Por tanto, se va a considerar el concepto de transición como el proceso de inserción social y profesional que es catalogado como “el hecho social más significativo de los años setenta con relación a los jóvenes” (Casals, 1997:210), al constatarse elevadas tasas de paro juvenil y el aumento del tiempo de espera entre el abandono o finalización de la escolarización y la inserción profesional plena. La transición “no es sólo el tránsito de la escuela al trabajo, sino más bien, un proceso complejo desde la adolescencia social hacia la emancipación plena a la vida adulta. Un proceso que incluye la formación escolar y sus trayectorias dentro de la escuela de masas, la formación en contextos formales e informales, las experiencias prelaborales, la transición profesional plena propiamente dicha, el paso al ejercicio de prácticas de ciudadano y los procesos de autonomía familiar” (Ibídem).

El concepto de transición incluye, por tanto, la transición a la vida adulta y la transición a la vida activa. La transición a la vida activa hace alusión al paso de la escuela al trabajo que culmina con la inserción laboral y el consiguiente desempeño de una profesión. La transición a la vida adulta “ es un proceso complejo que tiene lugar con la incorporación del joven a la vida adulta y donde confluyen múltiples factores de carácter evolutivo, madurativo, social y económico” (Auberti 1995:397). Su análisis promueve el debate desde distintos puntos de vista que caracteriza un enfoque multidisciplinar del proceso. Por tanto, la inserción socioprofesional, es el momento en que culmina el proceso de transición en sus dos dimensiones: dimensión social (transición a la vida adulta) y dimensión laboral (transición a la vida activa), producto de una articulación compleja de formación, inserción profesional y de emancipación familiar.

Bajo el concepto de organización y gestión de la transición se atiende a las formas sociales de gestación del acceso al empleo y al papel de los diversos actores sociales que lo conforman. Los organismos e instancias privadas de colocación, el Estado y las empresas, son los elementos que organizan y gestionan los tránsitos por la actividad (Roquero, 1995).

Por otra parte, el mercado laboral ha experimentado significativas transformaciones desde mediados de la década de los setenta en España y en su entorno europeo. La crisis estructural del mercado de trabajo y la emergencia de la sociedad de la información, han trastocado el proceso de transición y, por tanto, su concepción. La emergencia de la *empresa red* (Castells, 1997) nos sitúa en una nueva forma de organización del trabajo que provoca el verdadero cambio que caracteriza al mercado laboral de los países desarrollados: la temporalidad en el empleo. No supone el fin del

trabajo en sentido estricto, sino el fin del trabajo estable y a tiempo completo, que configura todo un conjunto de modalidades de transición profesional.

2.3.2.2.- Modalidades de la transición. Trayectorias

Efectuar un análisis de las modalidades de transición profesional, supone preguntarse por la multitud de teorías que desde un punto de vista individual y/o estructural intentan establecer explicaciones de unos procesos tan heterogéneos. La formación y la educación, las acciones de los individuos, el contexto político y socioeconómico, son factores determinantes de las carreras laborales que siguen los sujetos. Estas carreras (historias laborales) están compuestas por trayectorias que hacen referencia a la historia laboral que es común a una porción de la fuerza de trabajo.

La movilidad profesional está determinada por los recursos personales y las recompensas del trabajo (García 1998: 195-6). Los recursos personales están integrados por los recursos formativos fijos, tipo de titulación, situaciones de compatibilidad estudios-trabajo y por la experiencia laboral (prácticas en empresas u otras). Las recompensas en el trabajo; hacen referencia al vínculo laboral, estatus ocupacional, ascensos y la percepción del subsidio de desempleo. Además de estos factores, se incluyen una serie de características personales a tener presentes, como el sexo y la situación familiar.

Las trayectorias no dependen sólo de las características personales, sino también de la ocupación, la industria y el tamaño de la empresa donde están ocupados (García 1998: 49). Spilerman (cit. Ibídem pág. 50), identifica tres modalidades de trayectorias laborales:

- *Trayectorias laborales ordenadas*, caracterizadas porque la antigüedad se asocia a una ocupación de sucesivas posiciones laborales que implica una mejora de ingresos y estatus laboral dentro de un mercado interno de trabajo.

- *Trayectorias laborales caóticas*, caracterizadas por la ausencia de una progresión lineal. Los sujetos circulan por puestos secundarios (con escasas exigencias de cualificación y escasas diferencias de ingresos y estatus), sin que existan jerarquías de edad e intercalando numerosos períodos de desempleo entre sus distintos eventos laborales.

- *Trayectorias laborales ocupacionales*, caracterizadas por una probabilidad pequeña de cambio en la ocupación, pero alta con relación al trabajo y la empresa, cambios que suelen comportar mayores logros laborales.

Por otra parte, Figuera (1996:96), establece tres tipologías básicas de estudiantes universitarios que sirven para explicar los procesos de inserción socioprofesional. En primer lugar, denomina *tipo duro*, al modelo más clásico de universitarios. En esta modalidad encajarían los estudiantes cuya actividad principal son los estudios y su relación con el mercado laboral no existe o consiste en la realización de trabajos esporádicos. El final de la trayectoria académica suele suponer el inicio de la transición al mundo de trabajo.

En segundo lugar está el *tipo mixto o estudiante- trabajador*, donde el estudiante universitario compagina trabajo con estudios, pero su actividad principal sigue siendo los estudios, dedicando un tiempo parcial al trabajo. En esta modalidad encajarían los estudiantes de últimos cursos.

Por último, el *tipo puro profesional o trabajador- estudiante*, cuya actividad principal es la de trabajador y la formación es algo complementario, bien sea para mejorar su posición dentro de su trayectoria laboral o bien para cambiar su trayectoria.

Los estudios empíricos realizados en las universidades de Cataluña, han puesto de manifiesto la proliferación del estudiante en estado puro, situación que suele suponer la realización de trabajos esporádicos cuyo objetivo principal es cubrir gastos personales y no tanto el inicio de una trayectoria laboral (Figuera 1996: 103).

Las investigaciones llevadas a cabo por el GRET, (Grup de Recerca Educació i Treball) sobre itinerarios de transición entre los años 1987 y 1993 en Cataluña, ponen de manifiesto la existencia de seis grandes modalidades de trayectorias:

- *Trayectorias de éxito precoz*: Las describen jóvenes con altas expectativas de carrera profesional o de éxito. Por lo general, conlleva una formación académica prolongada con resultados positivos o, en su defecto, la opción para una inserción profesional susceptible de mejoras graduales a partir de la formación continua y/o la promoción interna rápida. Suponen por tanto, itinerarios de formación con éxito y sin rupturas y un tránsito positivo a la vida activa.
- *Trayectorias obreras*: Las describen jóvenes orientados hacia la cultura del trabajo manual y poco cualificado. Sus horizontes laborales están limitados a la escasa cualificación profesional y a las condiciones del mercado de trabajo. Estas trayectorias no son continuas, el estar en buena medida determinadas por las recesiones económicas. Los cambios de ocupación y la ausencia de carrera en el desarrollo del oficio las caracterizan.
- *Trayectorias de adscripción familiar*: Las empresas o explotaciones familiares (agrícolas- ganaderas, venta ambulante, comercio al detalle, talleres de reparación o

servicios, etc.) corresponden a estas trayectorias con amplia difusión durante la industrialización española, pero con escasa relevancia en la actualidad.

- *Trayectorias de aproximación sucesiva*: Es una modalidad de transición basada en el ensayo-error. Se caracteriza por transcurrir por multitud de situaciones (empleo, paro, formación, subocupación, etc.) donde el ajuste de expectativas laborales también es continuo sobre la base de los resultados alcanzados y a otros factores psicosociales. Supone el retraso de la emancipación familiar y es el modo dominante de transición desde la década de los ochenta.
- *Trayectorias de precariedad*: Corresponden a una inserción profesional precaria. Su paso por el mercado de trabajo está marcado por la ausencia de estabilidad y continuidad (paros intermitentes, rotación laboral fuerte y subocupación). Estas situaciones obligan a posponer la emancipación familiar al no poder asumir responsabilidades económicas y familiares. Esta trayectoria no resulta constructiva desde el punto de vista de la transición profesional, a diferencia de las trayectorias de aproximación sucesiva.
- *Trayectorias de bloqueo o desestructuración*: Esta modalidad de transición corresponde a trayectorias marcadas por paro crónico y entradas circunstanciales en el mercado de trabajo secundario. Supone el bloqueo de la transición profesional y de la emancipación familiar.

La expansión de la Universidad ha generalizado el fenómeno de la sobre educación. Los más educados han desplazado a los menos educados, ya que la titulación sigue siendo un criterio de selección válido (Credencialistas, Capital Humano), aunque halla perdido cierto valor. Además, los individuos tienen mayor movilidad laboral buscando el equilibrio entre educación y estatus laboral. La teoría de la movilidad profesional, responde a la acumulación de cualificaciones transferibles a otros empleos, ya sea dentro de la misma empresa (movilidad interna) o entre empresas (movilidad externa). Distintas investigaciones constatan que la acumulación de experiencia laboral favorece el logro de un trabajo como profesional o técnico (García 1998 : 199).

No obstante, el nivel educativo alcanzado por los jóvenes constituye un factor relevante en la obtención rápida de empleo; cuanto mayor es dicho nivel, más rápido se accede a la ocupación y mayor es la probabilidad de acceder a estatus ocupacionales elevados (García, (1998). Otro de los fenómenos observados en la entrada al primer empleo es la presencia de elevadas situaciones de sobre educación entre la población juvenil. Las situaciones de sobre educación son muy frecuentes entre los titulados universitarios y entre los titulados de FP2 y BUP, indican la existencia de un cierto “efecto desplazamiento” de los titulados inferiores por los superiores en el mercado de

trabajo. Las transiciones del paro a la ocupación, se explican básicamente por los recursos personales del sujeto. La experiencia laboral en trabajos similares a los que se desea acceder constituye un recurso efectivo para obtener empleo, y también constituye un recurso muy efectivo, en ciertas transiciones, el capital relacional, es decir, el conjunto de relaciones personales del sujeto.

2.3.2.3.- La organización de la transición

La explicación sobre las características que alcanzan las diversas trayectorias, requiere incluir un elemento condicionante en el análisis: la organización o gestión de la transición. Con ella se atiende a los agentes sociales que participan en la configuración de la formación y la actividad; así se formula que la intervención estatal, a través de la política institucional, regula los flujos de movilidad en la vida laboral.

Los ejes que ayudan a comprender la integración laboral o profesional, están constituidos por la formación y la actividad (Rose,1987). Por formación se entiende tanto la formación general que se ubica en el sistema educativo reglado, como la formación específica profesional que se plasma a través de la formación profesional ocupacional. Por su parte, la actividad que se encuentra insertada en el mercado de trabajo, atiende a la relación del mercado de trabajo con la población en edad laboral, sometida a los mecanismos de dicho mercado en cuanto a los ajustes-desajustes entre la oferta de trabajo y la demanda. La reducción de los puestos de trabajo afecta a la inserción de los jóvenes que han de enfrentarse a su integración laboral en un mercado sometido al desequilibrio de la oferta y la demanda. La estancia de los jóvenes en la actividad, se convierte en un tránsito que combina la ocupación, el desempleo y la formación, con una rotación elevada en los empleos alcanzados. En todo el proceso es necesario acudir a la intervención pública que condicionando los comportamientos en los mercados de trabajo, actúa en la gestión social de dicha transición.

El Estado a través de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo (INEM), agudiza la interacción en el mercado de trabajo, intentando racionalizar y adecuar su estructura a la extensión e importancia que adquiere el empleo, lo cual resulta ser un punto clave para el análisis sobre la integración laboral. Sin embargo, en el proceso de inserción y transición al mundo del trabajo, el Estado no es el gestor exclusivo que interviene en tal proceso. La existencia de entidades privadas que también ofrecen sus servicios de selección, orientación y cualificación de personal, apuntan a que el INEM no es el único medio de acceso al trabajo.

La interrelación que se presenta entre la formación y la actividad, canalizan los tránsitos laborales que se caracterizan actualmente por una heterogeneidad compleja, en

tanto se asiste a una relación entre ambos ejes cada vez menos compartimentada en sus sucesivos tiempos e incluso, espacios; tal variación supone una fisura respecto a la hasta hace pocos años vigente, delimitación temporal del eje formativo y el eje de la actividad. Si bien algunos años de aprendizaje se consideran incluidos en los inicios de la vida laboral, progresivamente se asiste a un mayor y variado recurso a la formación dentro de la dilatada vida activa; como consecuencia, la integración en la actividad no puede reducirse a la inserción de un grupo concreto ni a un momento o tiempo determinado.

El colectivo potencial de paso desde la escuela a la actividad es un elemento constituyente de los flujos de movilidad general que se manifiestan en la totalidad de tránsitos que se producen actualmente. Un factor determinante de dichos flujos está constituido por la política institucional, al intervenir en la legislación formativa y ocupacional. Tal intervención institucional regula el flujo de movilidad, obligatoria o voluntaria, en la formación, inicial o recualificación, y en la ocupación, estable o transitoria. La intervención estatal no se acota en las políticas institucionales concretadas en las políticas de empleo y formación profesional; también regula los flujos educativos reglados por la legislación del alargamiento y potenciación de la escolaridad. También el agente empresarial interviene condicionando la transición laboral al demandar unos requisitos específicos de la fuerza de trabajo, al hacer un uso diferenciado de las políticas institucionales.

El concepto de organización de la transición por tanto incluye todas las formas sociales de gestación al acceso del empleo, y atiende al papel ejercido por los diversos actores que participan en el proceso. Así la modificación a la que se asiste en el proceso de transición profesional, implica dos puntos de interés:

En primer lugar, en los últimos años, progresivamente, se asiste a una transformación de las condiciones en las que se adquiere la cualificación, proceso que tiene su origen en el mayor acercamiento que se detecta entre los sistemas educativo y productivo: mayor diálogo entre los agentes de ambas instancias, nuevas composiciones en organizaciones formativas, reforma y planificaciones educativas que aparecen acordes a las peticiones del sistema productivo, manifestaciones que pretenden alcanzar una mayor adaptación entre la escuela y los procesos de trabajo.

En estos términos, la transición laboral en general, y la inserción a la vida activa en particular, se han convertido en el punto de encuentro entre el mundo productivo y la intervención estatal en materia de formación. A pesar de los continuos cambios legislativos y de sus reglamentaciones aparentemente dispersas en materia de empleo y formación, la intervención estatal cuenta con un eje estructurado homogéneamente que se concreta en las políticas de empleo y de formación.

El otro punto de interés, se refiere a una de las características por las que se define el marco de la política estatal sobre transición laboral, es el pretender ejercer una función de adaptación profesional abarcando desde la transformación de la cualificación de la mano de obra hasta la colocación. Los efectos de dicha política se manifiestan tanto generando movilidad, como transformando las condiciones de reclutamiento y en la selección y formación de la fuerza de trabajo que afecta a la transición por la actividad; aspectos que se reflejan en las subvenciones financieras en forma de ayudas a la contratación o en el fomento de vías combinadas de formación y empleo.

Como consecuencia, este planteamiento requiere relativizar las habituales variables utilizadas relativas a los condicionamientos de la oferta de fuerza de trabajo. Tal relativización se fundamenta en la necesidad de contextualizarlas atendiendo a las transformaciones del entorno productivo y a los condicionantes aparecidos como consecuencia de la actuación de los agentes sociales fundamentales en el proceso: el Estado y la empresa.

2.3.2.4.- El tránsito laboral y formativo. Medición, representación y flujos poblacionales

Las fuentes estadísticas oficiales son, de hecho, un proceso social y político sometido a retomar la información que, en cada momento y lugar, se considere significativa para el orden social establecido. El dato estadístico aparece como una representación operativa susceptible de tratamiento sobre esa información. Pero, en tanto contiene limitaciones al ser una representación de la realidad que referencia, obliga a estudiar el mecanismo seguido en la recopilación y producción de la información que se utiliza con relación al objeto de estudio.

Cuando se trata de atender a los sistemas de información estadística sobre flujos de población entre la formación y el empleo, se pretende asistir a la medida de un movimiento. La cantidad, el espacio y el tiempo, constituyen los tres elementos del flujo cuya medida conformará el dato estadístico que lo represente o signifique. La población que se mueve y su medida o cuantificación constituyen el elemento cantidad o volumen del flujo. El punto de salida en la estructura de formación y el punto o puntos de llegada por la transición en la vida activa, señalan la coordenada espacial del movimiento del flujo definido por su volumen o cantidad de unidades que lo constituyen. El tiempo que éste invierte en recorrer el trayecto conforman la coordenada temporal de su movimiento. Cada uno de estos elementos, en su definición y cuantificación, ha provocado y provoca problemas a la hora de producir el dato estadístico, y cada uno de ellos contiene diversas alternativas sobre las que hay que definirse. La distinción entre

cohortes y períodos o generaciones y grupos de edad, es básica para atender a la visión longitudinal o transversal de los tránsitos producidos (Ryder, 1960; Glenn, 1974).

El estudio del tránsito en general desde el sistema educativo a la actividad, requiere análisis de flujos o estudios de panel pues estos permiten elaborar un seguimiento del colectivo de forma dinámica recogiendo las entradas y salidas producidas. Sólo a través de la información procedente de los mismos individuos en movimiento, se atiende al flujo real de la cohorte. Por ello es necesario conocer la información que aportan las fuentes secundarias existentes, para encuadrar su significado producido en la realidad que representan y el grado de adecuación a la realidad actual. La necesidad de una racionalidad operativa en el seguimiento y medición de los flujos de población hacia y por la actividad, obliga a explotar las fuentes secundarias, analizando las representaciones contenidas en las mismas y las posibilidades que ofrecen de realizar seguimientos poblacionales.

Por otra parte, cuando se plantea el estudio de cualquier cronología, el problema es determinar cuáles son las unidades de observación, si los períodos de tiempo o las cohortes. Las cohortes, en distintas etapas de desarrollo, muestran diferentes formas de comportamiento ante los mismos hechos externos, a la vez que permite distinguir el efecto del tamaño poblacional en cada una de ellas y por tanto, no se circunscribe al tiempo en que se produce la perturbación. Utilizamos el término de cohorte para definir o situar un conjunto en el tiempo, sin constreñirlo a un grupo nacido en el mismo período de tiempo, y aplicarlo también para el estudio de cualquier grupo según la fecha en que quedo expuesto a cualquier acontecimiento (Ryder, 1960); esta acepción es utilizada para el tratamiento de los itinerarios estrictamente formativos, acudiendo por el contrario a los colectivos nacidos en un momento determinado para los itinerarios laborales.

En general, se ha tendido a realizar agrupaciones por períodos de tiempo de forma sincrónica, o los llamados análisis transversales, y ese ha sido el sistema más utilizado e incluso el hasta ahora vigente. Así, los análisis sincrónicos o transversales han dominado sobre los longitudinales en la gran mayoría de estudios sobre evolución; sin embargo, las conclusiones obtenidas por el estudio de un momento sincrónico, no resultan concluyentes si se atiende a la lectura diacrónica o longitudinal.

Los sistemas de conocimiento estadístico sobre flujos poblacionales entre el sistema educativo y la vida activa, o exclusivamente los tránsitos dentro del mundo de la actividad, cuentan con limitaciones de carácter empírico derivadas del mecanismo establecido para obtener la información deseada que, a su vez, ha condicionado el tratamiento de la información. Las series estadísticas de encuestas sobre población realizadas con periodicidad y utilizando los mismos criterios clasificatorios han sido el

instrumento utilizado cuando algunos países, o investigaciones, han tratado de conocer los flujos de población. El seguimiento construido sobre tales fuentes secundarias ha consistido en la comparación de resultados entre los efectivos poblacionales de cada una de las clasificaciones. Esta solución al objeto de estudio planteado, solo podía ser admitida como transitoria pues oculta el movimiento real al limitarse a obtener una diferencia de saldos. Sin embargo, en los últimos años, y en relación con la necesidad de conocer los mercados de trabajo y con la mayor preocupación por los ajustes entre la formación y la ocupación, se asiste a cierta proliferación de investigaciones y proyectos que pretenden acercarse a los seguimientos estadísticos sobre flujos poblacionales reales. Y, como consecuencia, progresivamente se ha ido planteando la necesidad de estudios de panel o longitudinales a los mismos individuos (Garrido y Requena, 1986; Fernández de Castro y Elejabeitia, 1989).

Ahora bien, los estudios sobre flujos de población entre formación y empleo, se han abordado en los últimos treinta años sin alcanzar todavía una gran consolidación. El primero de ellos se efectuó en Estados Unidos en 1966 donde se realizó, a cargo del Departamento de Trabajo, la “National Longitudinal Survey” considerada como el primer ensayo de conocimiento estadístico sobre flujos de población activa. En 1970, el Intitut National de l’Estatistique et des Etudes Economiques (INSEE) francés elaboró la “Enquete sur la Formation et la Qualification professionnelle”. También en los finales de los sesenta, Alemania Federal inició encuestas retrospectivas y longitudinales, realizadas a cargo del Instituto de Investigación sobre Mercado de Trabajo y Actividad Profesional.

Los principales sistemas de obtención y tratamiento de la información empleados por estos estudios, pueden sintetizarse del siguiente modo:

- *Aproximaciones longitudinales a través de datos stocks*. Consisten en elaborar seguimientos de datos periódicos o series –datos con igual periodicidad y criterios de clasificación-, detectando las diferencias entre diversas fechas por el que se obtienen saldos de efectivos poblacionales. Este mecanismo, aunque es indicativo de dicho movimiento poblacional, no puede afirmarse que constituya directamente un tratamiento longitudinal de panel o análisis por flujos, ya que no permite detectar las características de las entradas y salidas en el movimiento producido.

- *Análisis longitudinal a través de estadísticas de flujos poblacionales*. Desde su implantación se aprecia en su desarrollo dos formas, o combinaciones entre ambas, para el conocimiento de los flujos de población, teniendo en común generalmente la encuesta como técnica para la obtención de datos:

. Las encuestas diseñadas para otro fin que incluyen preguntas retrospectivas; este tipo de pregunta permite reconstruir los itinerarios y las diversas situaciones que han recorrido los encuestados en un determinado período de tiempo.

. Las encuestas específicamente longitudinales realizadas a los mismos entrevistados a lo largo del periodo de tiempo en el que se pretende conocer los flujos poblacionales; este sistema permite detectar la situación concreta del recorrido en que se encuentran los encuestados. Se diferencian de las encuestas retrospectivas en que los cuestionarios se diseñan específicamente para el conocimiento del tránsito y se realizan sobre los mismos individuos.

De estos tipos de tratamientos existen ejemplos que aparecen en el caso español y en el caso francés. Ambos son representativos de las dos alternativas existentes más relevantes para la obtención y tratamiento de la información relativa a las salidas del sistema educativo hasta la inserción al mundo laboral y el paso por la vida activa.

Los seguimientos longitudinales en el caso español se llevan a cabo a través del Instituto Nacional de Estadística (INE) que es el principal organismo español encargado del conocimiento de los Flujos de Población Activa, realizados sobre la Encuesta de Población Activa (EPA), que viene realizando desde los años sesenta con periodicidad trimestral. Con relación a la clasificación de los mecanismos existentes para el tratamiento de flujos de población, el INE combina los dos sistemas descritos anteriormente –preguntas retrospectivas y seguimiento longitudinal-. (Esta combinación se manifiesta en la publicación de 1988 “Encuesta de Población Activa, Estadística de Flujos).

Entre los estudios de carácter privado en España, algunos investigadores han iniciado análisis y tratamientos estadísticos sobre flujos poblacionales, siguiendo un sistema algo similar al realizado al CEREQ francés. Así, Fernández de Castro y Elejabeitia (1989) realizaron un proyecto en la Comunidad Valenciana, centrándose en el seguimiento de los mismos individuos a través de encuestas de inserción y encuestas de itinerarios. Un segundo estudio aplicado en la Universidad de Alcalá de Henares por Gumpert y Valero (1991), en línea similar al anterior, obtiene información retrospectiva y situacional sobre el colectivo de estudio, presentando como novedad el utilizar entrevistas en profundidad como técnica de contraste a las encuestas realizadas. Ambas investigaciones suponen un primer paso en la producción de información acumulativa y permanente en nuestro país pero su carácter reciente y no extensivo abogan por una mayor difusión.

Esta recopilación sobre el estado de los análisis longitudinales de flujos poblacionales implica considerar que este tipo de estudios es el mecanismo más apropiado para el conocimiento de las inserciones a la vida activa y los recorridos poblacionales producidos en la misma. Las ventajas que presenta sobre las aproximaciones o seguimientos a través de saldos, se centran en trabajar sobre los mismos individuos y por tanto recoger las medidas de un movimiento real. Bajo esta

opción, el trabajo empírico que se pretende mostrar se fundamenta en la estadística de flujos poblacionales. Desde la perspectiva de nuestra investigación, se intenta realizar un seguimiento de flujos poblacionales que abarca el momento de entrada en la enseñanza universitaria, el recorrido por las mismas y sus pasos hacia el mundo de los activos, hasta lograr la inserción laboral.

2.3.2.5.- Los itinerarios formativos y laborales. Contexto

Para analizar los itinerarios formativos y laborales se plantean dos puntos en torno al sistema educativo y la integración laboral. El primero, desde la aplicación de la Ley General de Educación (1970) en nuestro país, se sigue la dinámica escolar de los países desarrollados en cuanto a las tasas de escolaridad secundaria. Los itinerarios formativos asientan una modernización en las pautas de escolaridad que tienen su origen en la intervención estatal a través del alargamiento del período escolar obligatorio, el cual se traduce en postergar la inserción a la vida activa (Coleman y Husen, 1989). La intervención administrativa, al ampliar el período de escolaridad obligatoria, ha sido el factor determinante de este comportamiento escolar.

El segundo, se refiere a que la implantación del alargamiento en la formación obligatoria se asienta sobre la guía del principio de igualdad de oportunidades en cuanto a criterio racionalizador social y de ruptura con formas anteriores. El principio de igualdad de oportunidades tiene, desde su origen, una función política de integración al plantearse la igualdad de los ciudadanos y la desaparición legal de las desigualdades políticas del antiguo régimen.

En las trayectorias formativas que se producen en la actualidad tanto a través del sistema reglado como fuera del mismo, no es posible atender a la comprensión de los comportamientos formativos sin estudiar el papel de la intervención estatal, pues, no se explica la generalización de la gratuidad al margen de la creciente presencia del Estado. Pero el mecanismo estatal no puede evitar que se produzcan salidas del sistema educativo durante el período voluntario y, aunque obviamente el grupo que compone el abandono escolar se encuentra en desventaja frente a otros grupos con mayores niveles educativos, el abandono escolar no explica por sí mismo las dificultades de integración en el sistema productivo; mas bien la importancia del abandono se atenúa a costa de incrementarse y extenderse las dificultades de la integración laboral. Tales dificultades tendrían que haberse atenuado en tanto la extensión de la escolarización ha actuado en nuestro país como elemento equilibrador del mercado al ejercer menos presión sobre el mismo. Bajo el razonamiento de las dificultades de inserción, se recrimina al sistema educativo por su inadaptación al mundo del trabajo.

En el contexto de los itinerarios laborales, se acusa a la disociación educación-empleo, como eje responsable del paro juvenil, tras argumentar que el sistema educativo transmite excesivos conocimientos teóricos y que resulta obsoleto ante la necesidad de habilidades tecnológicas. El caso de España es similar al de otros países en cuanto que no se dispone de bases de datos suficientes y de elementos analíticos indispensables, dada la carencia de una apropiada clasificación de las ocupaciones.

Pero aún con todo, en el análisis sobre los efectos de la evolución tecnológica no puede concluirse que se haya traducido en un extenso y general aumento de la complejidad y especialización de los puestos de trabajo. La tesis de Levin y Rumberger (1988) sobre que el posible impacto tecnológico en el contenido de los puestos de trabajo depende de las posibilidades técnicas del desarrollo tecnológico o del acceso al mismo y del modo en que estas se utilicen efectivamente en los lugares de trabajo, parece bastante convincente; matizando eso sí, que el grado de acceso o desarrollo tecnológico en el caso español, está condicionado por la característica de país usuario más que de país productor de tecnologías.

Sin embargo, en la explicación de los itinerarios laborales, varios análisis se focalizan en las características de la oferta de fuerza de trabajo. Concretamente, sobre la evolución del factor demográfico, se aduce en ocasiones a este factor como elemento generador del paro juvenil (Easterlin, 1978). Afirmando que el efecto del tamaño generacional incide en el volumen de los activos, se plantea que el exceso relativo de jóvenes produce desempleo; (Ackley, 1981) hipótesis un tanto reduccionista que necesitaría contrastaciones empíricas más desagregadas y observadas en períodos más largos de estudio (Chesnais, 1986).

En la teoría del desempleo voluntario y la teoría de la búsqueda del empleo, se encuentran dos enfoques también relativos a la oferta de trabajo en el mercado. La teoría del desempleo voluntario se adhiere a una explicación opcional tomada por los parados en función de los recursos de que disponen, partiendo de que algunos trabajadores en paro pueden optar por controlar la duración de su desempleo al disponer de otros recursos (Fourcans, 1986). Dentro de una perspectiva de paro de prospección, se encuentra la teoría de la búsqueda de empleo que se asienta sobre la idea de imperfecciones de funcionamiento del mercado, y más específicamente sobre los defectos de información o falta de fluidez del mercado. Así, los comportamientos individuales de los jóvenes ante la búsqueda estarían guiados por los costes de la información, los salarios propuestos y el salario de reserva; aspectos que marcan el período de transición de los jóvenes, pues estos cuentan con una escasa accesibilidad a la información que incide, a su vez, sobre la eficacia de su búsqueda (Vicens, 1981).

En un contexto global, se abordan los itinerarios laborales de los últimos años desde tres factores interrelacionados: la reestructuración general del proceso productivo, las políticas estatales de empleo y formación, el comportamiento del sector empresarial ante las mismas y las demandas comportamentales. Las características actuales de mayor interés en el mercado de trabajo español se relacionan en términos de tendencias generales, con la reestructuración general sufrida en el proceso productivo; en un contexto de descentralización productiva, el empleo ha manifestado una preponderancia del sector servicios en detrimento de otros sectores de actividad, llegándose a denominar a este proceso la terciarización de la economía (Gershuny y Miles, 1988).

La incertidumbre económica y el desempleo generalizado, dan pie a prácticas empresariales discriminatorias y configuran la existencia de los mercados de trabajo primarios y secundarios (Piore, 1983), definidos a su vez, por diferentes tipos de empleo: los empleos primarios caracterizados por remuneraciones más elevadas y condiciones laborales de estabilidad que tienden a ser cubiertos por promoción interna con trabajadores con experiencia; mientras que los jóvenes, como primodemantantes o trabajadores sin mucha experiencia, se ven relegados a los empleos secundarios no cualificados, con peores condiciones de remuneración y abocados a la inestabilidad. En este sentido, existen prácticas discriminatorias dirigidas a los jóvenes, que se fomentan con los empleos temporales e inestables, lo que define que la inserción laboral de los últimos años conduzca a un alargamiento del período de integración laboral y a un cambio en la cualidad de esta integración.

Una de las características del empleo juvenil desde 1985, es la elevada rotación de los jóvenes en los empleos (OCDE, 1984); dicha rotación no impide que pudieran existir grupos de jóvenes que padezcan largos y numerosos períodos de paro. La duración del desempleo y tiempo de búsqueda pasan a ser elementos significativos en los procesos de integración laboral.

Por otra parte, la inserción profesional de los nuevos jóvenes incorporados al mundo del trabajo está relacionada con la regularidad académica, en tanto los flujos poblacionales y las salidas que se producen del sistema educativo ejercen mayor o menor presión sobre el mercado de trabajo.

A diferencia de los análisis transversales que trabajan sobre datos stocks, se intenta construir aproximaciones a los flujos que circulan por el sistema, intentando determinar la influencia de los cambios internos o externos al sistema educativo en el transcurrir de los colectivos de alumnos. Este acercamiento a los comportamientos poblacionales permite determinar el grado de adecuación a la dinámica de los países de nuestro entorno, a la vez que pueden analizarse las consecuencias de las coordenadas establecidas por la Ley General de Educación (1970).

La adecuación entre los contenidos generales de la educación básica y los requerimientos del mercado de trabajo, puede ser un punto de discusión, pero no que la formación inicial es básica para el trabajo. En este sentido, las posiciones teóricas sobre el papel de las credenciales escolares en la inserción a la vida activa, son amplias y variadas. Para algunos autores la posesión de un título es un símbolo de cualificación del trabajador con lo que, coherentemente, se explican las correlaciones fuertes y positivas entre los títulos superiores y las mejores condiciones de trabajo y de acceso a los mismos (Davis y Moore, 1975). Frente a esta perspectiva funcionalista, son ya tradicionales las corrientes acerca de la función reproductiva de la escuela para satisfacer la jerarquía del sistema productivo con relación al trabajo. Autores como Bowles y Gintis entre otros, representan acreditados enfoques que han estudiado, más que las cualificaciones, el papel de la escuela con relación a la socialización para la inserción laboral. Otras posiciones en la línea de la reproducción social, coinciden en considerar que la educación diferencia y segmenta a los jóvenes, haciendo una función de filtro acorde a los intereses de los empleadores (Thurow, 1984; Collins, 1979; Arrow, 1973).

Estas posiciones teóricas también fueron debatidas cuando se implantó la Ley General de Educación en España por las consecuencias que tendría, para el mercado de trabajo, el reglamentar diferentes credenciales educativas en la enseñanza secundaria entre una rama general o académica y otra profesional. Las consecuencias de esta Ley son muy debatidas. Desde la concepción meritocrática es coherente el filtro realizado de acuerdo a tal principio pues parten de que el sistema premia o sanciona las capacidades individuales. El problema es clarificar si la segmentación que se presenta en este sistema dual se produce por la norma reglamentada o por la propia composición del colectivo siendo él mismo quien se auto selecciona o si, por el contrario, es fruto de factores más complejos. Uno de los puntos centrales del debate es la cuestión sobre si el sistema dual actúa como reproductor de las clases sociales existentes (Romero y De Miguel, 1969). Otros consideran que no se trata de significar de clasista al sistema dual sino de observar la cuestión cuántica del grado de desigualdad (Carabaña, 1988).

El carácter de segmentación del sistema educativo no puede ser aludido desde el momento que la formación es diferenciada a partir de un punto -catorce años-, y también porque lo es el destino, a pesar de la coartada ideológica de su igualitarismo formal (Bourdieu y Passeron, 1966); destino que está condicionado por la titulación adquirida en el período escolar en tanto procura posicionamientos diferenciados en la escala social. Lo cual no es incompatible con que ese mecanismo dual genere en algunos casos movilidad social ascendente debido a los elementos meritocráticos que se incluyen en el mismo. En el encuentro entre la oferta y la demanda educativa se pueden observar los ajustes y desajustes que se producen en las diferentes etapas del proceso

educativo. Nos encontramos ante un filtro que segmenta al finalizar el período obligatorio de la escolaridad, teniendo consecuencias tanto en los flujos de continuación de estudios voluntarios, como en sus rendimientos y en las salidas finales del sistema de enseñanzas medias.

El efecto que tiene la Ley General de Educación en nuestro país y de cara a la incorporación en el mercado de trabajo es que posterga la integración a la vida activa bajo el principio de la igualdad de oportunidades; dicho principio actúa como un criterio de racionalización social y de ruptura con las formas anteriores. Esto no exime para que las medidas administrativas a través de los requisitos exigidos al término del nuevo período obligatorio, fundamenten una nueva segmentación del colectivo escolar: terminado el período común y obligatorio en las vías de Bachillerato y FP. Pero los cambios no solo proceden de las reformas administrativas, en el sistema escolar se manifiestan también las diversas estrategias de sus miembros bajo la tónica general de ampliar los años de inversión educativa. Tales comportamientos, generalmente originados por expectativas relacionadas con cada posición de clase, se concretan tanto en usos dirigidos a mantener la posición familiar de clase, como hacia la movilidad social ascendente (Roquero, 1995)

En las trayectorias laborales, es necesario conocer las transformaciones producidas en el proceso productivo y sus manifestaciones en el mercado de trabajo, en la medida en que la reducción de los puestos de trabajo afecta al proceso de transición de la escuela a la vida activa. Así, los jóvenes que han de enfrentarse a su integración laboral en un mercado sometido al desequilibrio de la oferta y la demanda se encuentran durante este pasaje con dos elementos a considerar: los cambios producidos en su inserción atendiendo al contexto general del mercado y las medidas legisladas que inciden sobre dicha inserción junto con el uso selectivo que hace de las mismas el sector empresarial.

Las características actuales de mayor interés en el mercado de trabajo, hacen necesario aludir a un proceso de gran envergadura que apareció a principios de los años 60 y que se manifiesta en el momento actual con la reestructuración general del tejido productivo. Entre sus manifestaciones más destacadas, cabría resaltar: la terciarización de la economía, la descentralización productiva, el incremento de la subcontratación, la segmentación de las cualidades y la flexibilidad laboral. También los cambios producidos en el empleo a partir de 1985 aparecen relacionados a las políticas de Fomento del Empleo que se legislan a partir de 1984, donde los instrumentos legales que configuran la totalidad de las medidas relativas a materia de Fomento de Empleo y Formación Profesional, se rigen por el Estatuto de los Trabajadores (1980) y la Ley Básica de Empleo (1980) que contienen el carácter de temporalidad contractual y

flexibilidad que caracteriza la actual integración en la vida activa y la transición por la misma.

Otro hecho a señalar reside en las continuas medidas y renovaciones de que ha sido objeto la legislación en materia de empleo. Las causas que podrían aducirse ante tal cantidad de modificaciones apuntan hacia el malestar que generan en cuanto a los nuevos tipos de contratos que se están fomentando con tales medidas, fenómeno no exclusivo de nuestro país sino también del contexto europeo. En este sentido, Roquero (1995) expresa que las medidas reglamentadas específicamente para los jóvenes están implantando unas condiciones que nada tienen que ver con las situaciones de inserción laboral de hace unos años. El carácter temporal y flexible caracteriza hoy no solo la inserción laboral – o primer momento de entrada a la vida activa- sino también sus posteriores trasvases por la misma en una complejidad de trayectorias como hemos visto anteriormente.

En términos generales, los factores fundamentales de la reestructuración del tejido productivo apuntan hacia la crisis económica y la implantación de tecnologías desarrolladas, aspectos que se han ido entremezclando progresivamente hasta manifestarse, como su origen más concreto, en una nueva racionalización en el mundo del trabajo que se expresa, a su vez, en otras formas de organización del mismo. (Castillo, 1984). Autoempleo, grupos de trabajo participativo, equipos de calidad, y lo que se ha dado en llamar la “nueva cultura empresarial”, son partes constituyentes de estas nuevas formas de organización. Podría decirse que las características de la reestructuración del tejido productivo, se ponen de manifiesto en la oferta del mercado, alterando la composición de la fuerza de trabajo en cuanto a cualificación, edad, estudios etc.. A la vez que se están generando nuevos comportamientos que implican variaciones en la organización del trabajo.

Cabe pensar que un contexto de estas características en los procesos productivos, ha incidido en la inserción a la vida activa; contexto que, con origen en el desarrollo tecnológico y en la crisis económica, obliga a valorar el impacto de ambos elementos en el caso español. Y más cuando la implantación tecnológica en el mercado de trabajo español, es uno de los elementos más utilizados como argumento sobre las insuficiencias de la cualificación.

La relación entre cambio tecnológico, cualificación en los puestos de trabajo y necesidades educativas que se muestra en algunos planteamientos, parece tener su origen en la teoría funcionalista que responde al siguiente esquema: la automatización tecnológica implica una mayor complejidad de los puestos de trabajo que, a su vez, demanda mayor cualificación en la mano de obra teniendo esta que ser obtenida, fundamentalmente, a través de la formación escolar que, obligatoriamente, debe seguir

el ritmo de la innovación tecnológica. Bajo esta visión, en la que impera la objetividad impositiva de los avances tecnológicos, queda oculto el papel que juegan las decisiones de política económica adoptadas por los grupos sociales que detentan el poder económico.

Roquero (1995) plantea que frente a las condiciones objetivas de estrechez del mercado y de cambio en las condiciones de inserción laboral, las estrategias personales que cada individuo ejercerá desde su racionalidad como sujeto, contribuirán a un mayor grado de complejidad, según los criterios de elección que cada uno de ellos aplique. Los sujetos manifiestan variedad de valores, expectativas y comportamientos a la hora de su inclusión en la vida laboral. Por ello, las estrategias personales aparecen como formas diferenciadas de enfrentarse a los cambios objetivos ya que las reglas de juego establecidas no son utilizadas de igual forma por los diversos sujetos. Los actores se enfrentan a la actividad como cualquier otro proceso de interacción, con su pasado y con su historia, con sus características previas y sus experiencias acumuladas... en suma, trayectorias no homogéneas porque la disimilaridad existente por origen de clase, capital cultural, social y relacional, se manifiesta en opciones y estrategias diferenciadas; manifestaciones más significativas que el tiempo biológico. Por este motivo se hace progresivamente más necesario un análisis de carácter específico, que atienda a la composición diferenciada de los individuos en sus recorridos laborales.

En este sentido, García (1998) concluye expresando que del conjunto de variables, aquellas que definen los recursos familiares, la condición socioeconómica y los estudios de cada progenitor, son las que ejercen una mayor influencia en el logro educativo. Estos resultados indican que las características que definen la posición social de la familia de origen siguen influyendo en el logro educativo de los jóvenes. Por otra parte, los primeros logros de la vida laboral son aquellos que se producen en la entrada al mercado de trabajo y en la obtención del primer empleo. Dichos logros vienen representados por la rapidez de acceso a la ocupación, por el estatus ocupacional, por la estabilidad laboral lograda y por el grado de adecuación de las cualificaciones educativas del trabajador a los requerimientos formativos del puesto de trabajo.

Para finalizar, resaltamos algunas conclusiones que se desprenden de lo estudiado con relación a la inserción laboral y la transición a la vida activa. Así de esta manera, observamos que la inserción a la vida activa se manifiesta como una etapa más larga que en periodos anteriores y más diversificada. El proceso de inserción a la vida activa en la actualidad, está constituido por una red compleja de tránsitos diversos entre la globalidad de formas que adquiere la actividad y la formación; tales tránsitos responden a un cambio producido en la integración laboral como resultado de la confluencia de varios elementos que abarcan desde la oferta y demanda de fuerza de trabajo hasta la

reestructuración de los procesos productivos y el intervencionismo estatal, entendiendo que no todos los elementos inciden de igual forma.

En el itinerario escolar, y en concreto, ante la relación existente entre el origen social y la titulación escolar que se obtiene, la reforma de 1970 vino a sancionar los mecanismos de segmentación social al legislar unos requisitos de acceso diferenciadores. Por lo que los alumnos procedentes de familias con menor capital cultural y social se asentaron en mayor medida que las clases medias y altas en la vía profesional. En los itinerarios laborales, y en concreto, la inserción laboral asiste a un cambio de sus características que le acercan más al concepto de tránsito laboral inestable, largo y con elevada rotación en los empleos, aunque la evolución favorable del empleo que se manifiesta en la actualidad, afecta especialmente aliviando el paso de la inserción de los jóvenes e incide a su vez reduciendo el paro de larga duración. En consecuencia, la transición juvenil se conforma sobre dos características: por un lado, el paro se manifiesta como una fase más larga que en años anteriores, por otro, el desempleo aparece en alternancia con el empleo inestable.

El aumento de la rotación en los primeros años de la vida laboral, indica un cambio cualitativo en la integración a la vida activa configurando una inserción que, con entradas y salidas, anuncia una incorporación a la vida laboral caracterizada por la continua transición de la ocupación al paro, y dentro de aquella, por una mutación de un empleo a otro en la búsqueda de la estabilidad.

Como causas del cambio en la integración laboral de los últimos años se observan como determinantes la reestructuración de los procesos productivos y los efectos de la crisis económica. Los efectos de la reestructuración del mercado no solo afectan a los más jóvenes sino que incide en diferentes grupos de edad, a pesar de la preponderancia de los jóvenes como buscadores de primer empleo. También, resaltar la importancia de las diferentes procedencias familiares, la diversidad existente en el capital cultural y social, y la incidencia de las diversas redes familiares y sociales para el acceso y aprovechamiento de las oportunidades de empleo. La red de relaciones familiares y procedentes de amigos vienen determinadas en gran medida por la posición que se ocupa en la estructura social por lo que las trayectorias más deficientes y de menor éxito se tienden a localizar en los hijos de las clases más desfavorecidas.

Por último, desde mediados de los años 90, implantada la flexibilidad laboral, la actualidad se caracteriza por una complejidad de itinerarios producidos en el marco de transiciones por la ocupación, el desempleo y la formación, manteniéndose el acortamiento de la vida laboral.

2.4.- LOS TITULADOS EN TRABAJO SOCIAL: MARCO ACADÉMICO, FORMACIÓN Y PERFIL

En este epígrafe se trata de conocer y caracterizar a los titulados en Trabajo Social por ser los sujetos de nuestra investigación. Se inicia exponiendo las diferentes trayectorias y la evolución de las enseñanzas del Trabajo Social en España hasta llegar al marco académico universitario actual. Continúa con la descripción y caracterización de los estudiantes de Trabajo Social para observar las características de los distintos planes de estudios en la formación básica de la Diplomatura Universitaria y centrarse en el análisis de dichos planes de estudios en cuatro Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Andalucía. Se finaliza aportando elementos sobre la formación superior en Trabajo Social en el ámbito europeo.

2.4.1.- MARCO ACADÉMICO REFERENCIAL DEL TRABAJO SOCIAL

Los estudios de Trabajo Social en España han seguido una trayectoria claramente marcada por las peculiaridades de la situación política, religiosa y de atraso en el desarrollo económico, normativo y social con respecto al ámbito internacional. Reconociendo como tónica histórica general la de un notable retraso en la consolidación académica y profesional respecto a otros países, que es debida a los factores que hemos mencionado anteriormente, en este epígrafe señalamos brevemente los acontecimientos que caracterizan la evolución del Trabajo Social en nuestro país, para contextualizar los de carácter académico, a los que, como procede, se hace especial mención.

2.4.1.1.- Evolución de las enseñanzas del Trabajo Social en España

En una primera *etapa benéfico-asistencial*, de inspiración religiosa, y como antecedente del Trabajo Social, Concepción Arenal, penalista y socióloga nacida en El Ferrol (1820), comenzó en 1858 una actividad caritativa y de acción social que le llevó a escribir dos libros: "La Beneficencia, la Filantropía y la Caridad" y "El visitador del pobre" y a fundar, en 1870, la revista: "La voz de la Caridad". También elaboró un proyecto de ley de Beneficencia. En esta etapa, cabe destacar: la Ley de 20 de junio de 1873 por la que se crean las Juntas Provinciales de Beneficencia; que intentaban paliar los problemas sociales sin ninguna sistematización metodológica.

La *etapa inicial del Servicio Social* en España la podemos situar en 1929, fecha en que se celebró en Barcelona el Congreso Nacional de Beneficencia, en el que se barajaron ideas sobre diferentes obras sociales entre las que se planteó fundar una Escuela de

Asistentes Sociales en Barcelona. Tres años más tarde, el 7 de Octubre de 1932, se funda, por iniciativa privada del Comité Femenino de Mejoras Sociales, la Escuela de Estudios Sociales para la Mujer, para más tarde denominarse Escuela Católica de Enseñanza Social. Las directrices de esta primera escuela de España se inspiran en los programas de las Escuelas Católicas de Servicio Social de Bruselas (Bélgica) y Suiza. La Escuela tiene por finalidad la de proporcionar formación técnica a las personas que trabajaban en obras asistenciales y profesionalizar el Trabajo Social.

La guerra civil de 1936-39, supuso un estancamiento en el desarrollo del Trabajo Social y una interrupción en las enseñanzas; y, cuando éstas se reanudan, el incremento de las labores asistencialistas, como consecuencia de las secuelas de la guerra, condiciona una perspectiva menos social y una mayor orientación apostólica. Por Decreto de 17 de Mayo de 1940, se creó Auxilio Social, perteneciente a la FET y de las JONS cuya labor se canalizó a través de la Sección Femenina del Movimiento.

La segunda Escuela de Servicio Social fue creada en San Sebastián en 1937, trasladándose a Madrid en 1940. La Escuela de Visitadoras Sociales Psiquiátricas, años después de Visitadoras Sociales Psicólogas, fue fundada el 12 de enero de 1953 en Barcelona, por la Sección Femenina del Movimiento. La incorporación de materias como la Psiquiatría y la Psicología dinámica, imprimió un carácter especial en las enseñanzas. En 1955, las Hijas de la Caridad abren en Madrid una escuela, en la que más tarde aceptarían alumnas seglares.

Las características más destacadas de esta etapa del Trabajo Social podemos resumirlas en los puntos siguientes: las escuelas son de carácter confesional y las tareas profesionales marcadamente asistencialistas y benéficas, desempeñadas por personal voluntario y de vocación religiosa, con salarios muy bajos o de forma gratuita; en la formación predominan las enseñanzas religiosas, el área médica y las enseñanzas de tipo doméstico como la puericultura y la dietética; las enseñanzas carecen de reconocimiento oficial; y la falta de bibliografía condiciona una formación empirista, poco científica y poco sistemática.

Lo siguiente es un período *de normalización formativa y reconocimiento oficial*, que abarca las etapas de expansión y de estabilización del Servicio Social, la de reconceptualización y surgimiento del Trabajo Social, la de reforma democrática, y la de clasificación de los estudios, terminando con su consolidación universitaria en 1983. Esta fase comprende un período histórico dilatado en el que se va a producir un gran desarrollo económico en España a la vez que la normalización y consolidación de la enseñanza del Trabajo Social.

La *etapa de expansión del Servicio Social* comienza coincidiendo con el "Plan de Estabilización de la Economía Española", en julio de 1959; en este sentido, las características más notables del desarrollo del país podemos decir que son: la superación de la crisis de la posguerra y del aislamiento que la caracterizó; y una acelerada industrialización que lleva aparejado un éxodo rural hacia las ciudades, que arrastra otra serie de problemas sociales: chabolismo, desarraigo, etc.

Ante esta problemática, se hace necesaria la preparación de personas para afrontarla; y a partir de 1958 Cáritas Española y la Sección Femenina, crean diversas escuelas en diferentes provincias. En 1960 existían en España 16 Escuelas de Asistentes Sociales de la Iglesia y 2 de la Sección Femenina. El desarrollo metodológico tiene lugar como consecuencia del intercambio cultural con profesionales de otros países.

Son acontecimientos destacados de esta etapa de expansión el reconocimiento oficial de las escuelas, la convalidación de títulos como técnicos de grado medio y la reglamentación de los estudios, dotándolos de carácter oficial. Así por los Decretos de 30 de abril y 31 de julio de 1964, son aprobados con carácter experimental, dos años después ratificados por Orden de 26 de abril de 1966, en que se describen funciones, finalidades y actividades a realizar por los asistentes sociales.

Pero el plan de estudios no puede descontextualizarse de la situación histórica de la época; así, de acuerdo con Bueno (1989), en este plan oficial de 1964, se mantiene un grupo de asignaturas que corresponden a una formación religiosa, física y moral. Aproximadamente el 13,8 % de la dedicación total de este Plan se destina a las asignaturas de Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional, Educación Física; el 18 % se dedica a la Sociología, Medicina Social y Psiquiatría; concediéndose a las asignaturas específicas de Trabajo Social -actualmente consideradas fundamentales-, como son la Metodología, el Servicio Social Individualizado, el Servicio Social de Grupo o el Servicio Social de Comunidad, una importancia relativa, ya que se les destina el 7,9 % del tiempo total. La aprobación de este primer plan de estudios oficial -aún con las carencias y limitaciones que pueden advertirse-, significó un paso muy positivo para la consolidación académica del Trabajo Social. (Ver normativa académica. Período 1962-1966. ANEXO I)

Posteriormente en la *etapa de estabilización del Servicio Social*, cabe mencionar diversos acontecimientos de gran interés académico y profesional. En primer lugar se ha de señalar el considerable aumento del número de escuelas repartidas por toda la geografía del país, entre ellas, la creación de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid en 1967. En este mismo año, como hemos visto anteriormente, se constituye, en el ámbito profesional, la Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales. Se celebra el Primer Congreso Nacional de Asistentes Sociales (Barcelona, 1968) en el que se aceptó el término de Trabajo Social para designar la profesión y sus objetivos, y se acuerda: elevar

la carrera a nivel universitario; crear un Colegio Profesional de Asistentes Sociales; y elaborar un código ontológico o moral de la profesión. (Ver referencias legislativas. Período 1967-1970. ANEXO I)

La *etapa de reconceptualización del Servicio Social* comienza en 1971 en nuestro país, tiene sus antecedentes en la reconceptualización latinoamericana (1965) y en la norteamericana (1970). En gran medida es consecuencia de una mayor vinculación con las experiencias de otros países, por lo que a finales de los años 60 y en la década de los 70, va llegando a España la literatura latinoamericana sobre Trabajo Social, impregnada por las preocupaciones y acontecimientos del proceso reconceptualizador (Aguilar, 1987: 218). Se celebra el Seminario de Manresa (1971) organizado por la Federación Española de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social (FEISS), que se centró en la revisión y crítica de la metodología, objetivos y funciones del Trabajo Social. También se establecieron una serie de principios básicos y operacionales, que no tardaron en ser asumidos en los programas de las escuelas del país. En la misma línea reconceptualizadora, tuvo lugar el Seminario de los Negrales y el Segundo Congreso Nacional de Asistentes Sociales, (Madrid, 1972) donde tema central de este último fue "El asistente social y la evolución del Trabajo Social". Paralelamente a estos acontecimientos reconceptualizadores la evolución académica de esta etapa queda reflejada en su correspondiente normativa. (Ver normativa académica. Período 1971-1973. ANEXO I)

A partir de la *reforma democrática de 1975*, el cambio de estructuras de poder se hizo sentir en la práctica del Trabajo Social español y en los contenidos programáticos específicos de las escuelas que impartían su enseñanza. Así, en abril de 1975, en las IV Jornadas de Levante sobre Trabajo Social, se tomó como lema principal " El Trabajo Social dentro del proceso de cambio".

Las nuevas circunstancias sociales y políticas del país, la Constitución, las autonomías, la democratización de los municipios, abren nuevos cauces profesionales que obligan al Trabajo Social a encontrar su identidad para dar respuesta a los nuevos requerimientos de la realidad. Ante esto, se celebran encuentros profesionales para reflexionar y plantear líneas de actuación en el nuevo marco de la política social española (Ver CAP. 1. punto 1.3. de esta tesis). La normativa académica en este período del Trabajo Social se va desarrollando paralelamente a los acontecimientos sociopolíticos. (Ver normativa académica. Período 1974-1979. ANEXO I)

La *etapa de clasificación universitaria de los estudios de Trabajo Social*, puede resumirse en los siguientes hechos de relevante trascendencia académica y profesional:

- Con miras al paso a nivel universitario, profesionales, alumnos y docentes, dedicaron largo tiempo y esfuerzos para la clasificación de los estudios de Trabajo Social, ya que no

se encontraban encuadrados dentro de la clasificación general. El Ministerio de Educación creó una Comisión Interdisciplinaria al objeto. Uno de los principales obstáculos encontrados fue la falta de un Colegio Profesional de Asistentes Sociales (no aprobado hasta 1982).

- La falta de recursos económicos de las escuelas fue una característica importante en este período de transición académica; la gran mayoría de iniciativa privada, sin tipo alguno de subvención, se vieron forzadas a subsistir, casi exclusivamente, con las aportaciones de los alumnos, que no eran suficientes; todo lo cual repercutía en perjuicio de la calidad de la enseñanza y de otras muchas insuficiencias básicas.

- La falta de unificación de criterios respecto a los planes de estudios también se dejó sentir puesto que, aún existiendo la conciencia colectiva de la necesidad de una transformación cuantitativa de la profesión, los esfuerzos no eran uniformes y las escuelas marchaban por separado, pudiéndose encontrar una gran variedad de contenidos en los programas de metodología profesional sobre todo.

- A nivel del cuerpo profesional, pudo observarse un creciente interés por elevar el nivel de estatus profesional, recalándose la importancia de la investigación y la prevención de los problemas sociales. También se trabaja por dar un mayor impulso a la organización del cuerpo profesional a través de un estatuto específico y de una estructura federativa.

La fase de los estudios de Trabajo Social como Diplomatura Universitaria, da comienzo en 1981, con la publicación en el B.O.E del Real Decreto 1850/1981, de 20 de agosto sobre la incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales. En 1983 se publica la Orden Ministerial en la que se establecen las directrices para elaborar los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Estos acontecimientos marcan un nuevo período, que podemos considerar aún vigente, a falta de la Licenciatura y Doctorado en Trabajo Social.

El marco normativo de esta última etapa quedaría reflejado en su correspondiente legislación. (Ver marco normativo. Periodo 1980-1990. ANEXO I)

2.4.2.- LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA DIPLOMATURA UNIVERSITARIA EN TRABAJO SOCIAL. PERFIL DE LAS ENSEÑANZAS

En este apartado se examinan los planes de estudios de la Diplomatura en Trabajo Social. Para ello, en primer lugar, se alude a los estudiantes de Trabajo Social con la idea de conocer sus características sociodemográficas y obtener su perfil a partir de distintos estudios realizados en las Escuelas de Trabajo Social. Se continua con el

estudio de los distintos planes de estudios universitarios en la formación básica del Trabajo Social para adentrarse en los que se imparten en cuatro Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Andalucía (Granada, Jerez, Linares y Sevilla), objeto de nuestra investigación, aportando elementos históricos de dichas Escuelas, así como aspectos del contexto socioeconómico donde están ubicadas. Posteriormente se hace un análisis comparativo de dichos planes de estudios y finaliza con la exposición de elementos descriptivos sobre la formación superior en Trabajo Social en el ámbito europeo.

2.4.2.1.- Los estudiantes de Trabajo Social. Características y perfil

La necesidad de conocer al sujeto de la actividad formativa de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social, ha llevado a algunos centros a estudiar las características de los alumnos. En este sentido, Bandera (1984-85), realizó un estudio en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. También es importante tener en cuenta como antecedentes el trabajo sociodemográfico de los estudiantes de Trabajo Social de Cataluña efectuado por Estruch y Güell (1974).

En el caso de Granada, el Prof. Barranco (1989) realizó el primer estudio de estas características, ante la ausencia de datos concretos referidos a las Escuelas Universitarias. La investigación realizada permitió revelar una imagen bastante realista de los alumnos y canalizar nuevas orientaciones docentes. A partir de la investigación realizada por el Prof. Barranco, seguimos caracterizando hasta la fecha presente a los estudiantes de Trabajo Social del siguiente modo, en forma de texto expositivo y haciendo referencia a porcentajes:

Indicadores sociales. Los alumnos en su mayoría son mujeres (85,3 %), solteros (90,7 %), y residentes en Granada y provincia (57 %), y otras provincias (42,7 %). Durante el curso viven en piso compartido (61,3 %) o en domicilio de los padres (21,3 %). Sus estudios son financiados mediante becas y otras ayudas (48 %) o por los padres (44 %); trabajando durante el curso hay un pequeño grupo de ellos (14,7 %). El nivel de estudios que poseen los padres es de estudios primarios incompletos y primarios completos. Con relación a la profesión de los padres, la mayoría de las madres están dedicadas a la casa (77,3 %), y los padres son obreros (34,7 %) o cuadros medios (20 %).

Indicadores académicos. El rendimiento académico de estos alumnos no corresponde a cierta imagen negativa que existe, pues un 56 % aprueba todo en junio y un 33,3 % entre junio y septiembre; es decir, que pasan al curso siguiente con todo aprobado un 89,3 %. La calificación media que suelen recibir se sitúa entre aprobado y notable (50,7 %), notable (28 %) y aprobado (22,7 %). Tampoco es cierto que en Trabajo Social se inscriban los alumnos de menor rendimiento, pues la nota media en COU se sitúa entre Bien y Notable (6.6 puntos).

En cuanto a las modalidades de enseñanza que prefieren para aprender, destaca en primer lugar la explicación teórica y prácticas (61,3 %), seguida de lecturas y discusión (21 %) y trabajo en grupos (12 %). Las formas de evaluación que prefieren están muy diversificadas en porcentajes, siendo la que más obtiene la prueba escrita (18,7 %), seguida de la prueba tipo test y justificación de respuestas (14,7 %) y trabajos individuales (14,7 %).

Indicadores de la profesión y elección de la carrera. El atractivo principal de la profesión está relacionado con poder intervenir en la resolución de los problemas sociales (60 %), porque proporciona seguridad laboral (14,7 %) y otros (18 %).

El principal motivo que les lleva a realizar los estudios de Trabajo Social es porque les gusta (53,3 %), seguido de la obtención rápida de un título (13,5 %). La siguiente razón en importancia es por no haber podido matricularse en otros Centros (12,1 %).

La profesión, consideran que tiene un prestigio entre bajo (54 %) y alto (44 %). Si tuvieran posibilidad de optar por otros estudios lo haría el 32 %, no lo haría el 42 % y no lo sabe el 25,3 %. La mayoría cursan los estudios que desean (85 %) y no el 13,3 %.

El ordenamiento de las aptitudes necesarias para el desempeño de la profesión es el siguiente: Capacidad para relacionarse. Capacidad científica. Interés por los problemas sociales. Seguridad psicológica y mentalidad abierta. “Estar al día” en cuestiones relacionadas con el trabajo.

Después del trabajo realizado por el Prof. Barranco (1989) sobre el perfil sociodemográfico, académico, motivos de elección de los estudios y el atractivo de la profesión, nos consta que no se ha realizado ningún otro trabajo en el Centro de estas o similares características. A pesar de esta limitación, no queremos desaprovechar la oportunidad que nos brinda este apartado para anotar los comentarios y apreciaciones que estos últimos cursos hemos venido haciendo sobre los alumnos que cada año hemos ido recibiendo un grupo de profesores que compartimos inquietudes pedagógicas y dedicamos toda o la mayor parte de la docencia en esta institución académica.

De nuestras impresiones y observaciones, hay diferentes cuestiones que queremos destacar de manera resumida:

* El perfil de los alumnos en lo que respecta a las variables sociodemográficas con relación al trabajo del Prof. Barranco no ha cambiado de manera significativa. Al menos esta es la impresión que compartimos el grupo de docentes.

* En cuanto a los indicadores académicos pocas variaciones se han observado, aunque se aprecian variaciones en la preferencia sobre el tipo de evaluación. En este sentido, observamos una tendencia más favorable a las evaluaciones tipo test al desarrollo de trabajos asesorados por el profesor.

* El atractivo principal que ven nuestros estudiantes en la profesión del Trabajo Social, sigue siendo de manera prioritaria la posibilidad que brinda este trabajo de intervenir en los problemas sociales. El resto de las consideraciones sobre los motivos de elección de los estudios y las aptitudes que estiman necesarias para el ejercicio profesional, pensamos que pocos cambios se han producido en las creencias y valoraciones.

* Otra conclusión que nos resulta muy tentativa y que en diversos espacios y momentos hemos compartido y comentado, es la que se refiere al interés, inquietud y sensibilidad que manifiestan nuestros alumnos por los problemas sociales, desde el primer momento en que llegan a nuestras aulas.

* Sin el deseo de caer en la tentación de magnificar de manera positiva a estos alumnos, pensamos que estamos en condiciones de afirmar que un grupo muy numeroso de docentes de este Centro, nos consideramos unos privilegiados cuando día a día acometemos el trabajo de facilitar la formación científica y humana de los futuros profesionales del Trabajo Social.

(Opiniones y testimonios recogidos de enero a abril de 2004 de profesores del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales y de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Granada)

2.4.2.2.- Características de los planes de estudios en la formación básica para el Trabajo Social

Los planes de estudios son el instrumento, el hilo conductor, que orienta a los docentes para estructurar los conocimientos y las aptitudes que deben tener los futuros profesionales.

En la elaboración de los planes de estudios y en las sucesivas reformas de los mismos, el referente fundamental lo constituye el perfil profesional fruto de un estudio socio profesional de necesidades. Los planes de estudios de las diversas titulaciones elaborados a partir de las directrices generales propias, deben tener un máximo de características comunes para todas las Universidades, respetando, por supuesto, las diferencias y peculiaridades de cada territorio. El perfil profesional debe ser el referente en la elaboración de los planes de estudios, pero en la práctica, la elaboración de los

mismos está muy mediatizada por otro tipo de variables que hacen que no siempre sea, el perfil profesional el argumento de peso, pues existen algunos elementos que introducen distorsiones negativas.

En el caso del Trabajo Social, y como ya se ha dicho en apartados anteriores, por Real Decreto 1850/1981 de 20 de Agosto, se incorporan a la Universidad los estudios de Asistente Social como Diplomatura Universitaria; y por Orden de 12 de Abril de 1983, se establecen las directrices para la elaboración de los planes de estudios que han de regir el contenido de la nueva titulación.

El primer plan de estudios universitarios (1983) quedó estructurado en un ciclo único de tres años de duración. Su contenido se orientaba a proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para desempeñar eficazmente las funciones propias de la profesión, mediante la adecuada formación teórica y capacitación práctica.

Las enseñanzas se distribuyeron por áreas entre las que se presta especial atención a la específica de Trabajo Social que es considerada como área vertebradora e integradora de las enseñanzas. Las áreas que aparecen en estas directrices generales son: Área de Ciencias Básicas, Área del Trabajo Social y Área de las Ciencias Complementarias que contienen relevantes innovaciones.

Las enseñanzas prácticas se integran en el área de Trabajo Social y se vinculan concretamente a las asignaturas de Trabajo Social I, en primer curso; Trabajo Social II, en segundo curso; y Trabajo Social III en tercer curso.

El análisis comparativo de los diferentes planes de estudios anteriores ofrece, de acuerdo con Bueno Abad, las siguientes conclusiones:

- La evolución de los distintos planes de estudios permite entender que el plan de 1983 consolida una homologación en la formación universitaria, similar a cualquier otra carrera de grado medio y con una aplicación profesional inmediata (magisterio, enfermería, etc.) concretando por primera vez la formación universitaria para este tipo de estudios.
- Desaparecen del plan de estudios de 1983 las asignaturas de formación religiosa o moral. La formación universitaria del trabajador social es independiente de las creencias individuales de cada cual, entendiéndose que el desarrollo y la actividad social no es potestativa de una determinada vinculación con las instituciones religiosas.
- La estructuración del plan de 1983 en distintas áreas de conocimiento permite adecuar unas determinadas asignaturas en el desarrollo científico de los contenidos

a estudiar. Asimismo, permite la valoración del Área de Trabajo Social como básica de la carrera.

- En comparación con los planes docentes del 58 y del 64, en el plan del 83 desaparecen algunas asignaturas que tenían una clara referencia a modelos clínicos (Fisiología y Biología, Higiene de la mujer, etc.) y que se basaban en el desarrollo de un modelo fundamentalmente asistencialista.
- El plan del 83 muestra una mayor coherencia entre los objetivos de formación y los modelos de actuación imperantes en el contexto institucional y social.
- Aparece también la posibilidad de proponer, por parte de cada Escuela, un número de asignaturas optativas que abre expectativas y posibilidades de mejorar y especializar el currículo docente de cada Escuela. (Op.Cit. 1989: 25; véase también Rubí. 1989 capítulos 6,7 y 10).

Por razones de coherencia cronológica, antes de pasar a analizar los objetivos y contenidos del nuevo plan de estudios, entendemos que en esta exposición procede hacer mención al apartado: "Perfil de las Enseñanzas", de la publicación del Consejo de Universidades de 1988, con motivo de la reforma de las enseñanzas universitarias para la obtención del título de Diplomado en Trabajo Social. No obstante, de acuerdo con las recomendaciones que en la introducción a esta publicación se hacen, es conveniente tener en cuenta que no se trata en absoluto de elaborar un plan de estudios lo que, como se sabe, es competencia exclusiva de cada Universidad, sino de definir el marco que permita y haga compatibles, de una parte, el mínimo de homogeneidad que deben tener las titulaciones oficiales con validez profesional en todo el territorio nacional, y de otra, el legítimo ejercicio de la autonomía de las universidades.

De acuerdo con el Informe Técnico del Grupo de Trabajo nº 11, las enseñanzas correspondientes a la Diplomatura de Trabajo Social, deben abarcar los siguientes núcleos y disciplinas: materias básicas orientadas al equipamiento conceptual adecuado; materias específicas del Trabajo Social y materias complementarias que tendrán un carácter instrumental para el trabajador social.

Para proceder a la reforma de los planes de estudios, con el fin de dar homogeneidad en los aspectos más básicos de la formación en las distintas titulaciones, el Ministerio de Educación publica las directrices generales propias de cada una de ellas, indicando las materias troncales y sus descriptores (contenidos básicos), los créditos mínimos que a cada materia le corresponden y las áreas de conocimiento a las que se les reconoce capacidad para impartir dichas materias. Respetando las bases mínimas que esas

directrices generales propias señalan, cada Universidad completa el plan de estudios a través de las denominadas asignaturas obligatorias, optativas y de libre configuración.

Constituye un paso importante en el desarrollo de la formación para el Trabajo Social el Real Decreto 1431/1990 de 26 de octubre (B.O.E., 20 de noviembre) que recoge las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Diplomado en Trabajo Social. En las directrices del nuevo Plan de Estudios de 1990, se articula el título de Diplomado Universitario en Trabajo Social manteniéndose como enseñanzas de primer ciclo con la misma duración de tres años. Las materias principales se recogen en la relación de materias troncales que las mismas directrices establecen. El plan es abierto en el sentido de que deja la posibilidad de dotarlo de un contenido acorde con las características académicas de cada Universidad. Del mismo, cabe destacar que el número de créditos de la Diplomatura de Trabajo Social no será inferior a 180; y también, se presentan ocho materias troncales, comunes por tanto a todos los planes de estudios, que suman un total de 117 créditos. De éstos, el 64% corresponden al Área de Trabajo Social y el 45% a las materias específicas. A la vista de estos datos constatamos que la troncalidad está muy reforzada, característica común a la formación básica en todas las universidades.

La efectiva integración de los estudios de Trabajo Social contribuye a la creación del Área de Conocimiento del Trabajo Social y Servicios Sociales, según acuerdo del Consejo de Universidades del 19 de Junio de 1990, B.O.E. 22 de agosto de 1990 con la inclusión de las materias de Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social.

A través de los diversos planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social, observamos que la carga lectiva oscila entre los 190 (180 son los mínimos establecidos) y los 230 créditos. El promedio actual se sitúa en 208 créditos: 134 troncales, 30 obligatorios, 23 optativos y 21 de libre configuración.

Se dieron claras diferencias en las directrices de los planes de estudios de 1983 y las de 1990. En el primer caso, se afirma que el Trabajo Social constituye el área vertebradora de las materias básicas y complementarias que configuran el perfil de los estudios. En las nuevas directrices el Trabajo Social no tiene esta posición con relación a las demás materias. Ello no podría ser de otro modo dada la organización de la universidad por Departamentos.

De hecho, es posible que haya repercutido más en la incorporación de los estudios de Trabajo Social a la Universidad, los aspectos relacionados con:

- La adecuación de la estructura organizativa al funcionamiento por Departamentos cuando en la formación básica para el Trabajo Social se ha

concedido mucha importancia a la integración de conocimientos teóricos, de éstos con los prácticos y de unos y otros entre sí.

- La diversa organización de los conocimientos teóricos y prácticos siempre interrelacionados y, que en algunas Escuelas, ha significado un cambio notable, no siempre positivo.
- Los necesarios concursos para el acceso a las respectivas plazas del profesorado perteneciente al Área de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales, lo que tiene sus efectos en el desarrollo normal docente.

Todos estos cambios organizativos y de funcionamiento pueden, a veces, absorber la atención y dejar menos espacio al refuerzo de la identidad, contenido y avance de lo específico de la disciplina y de la profesión, desde las exigencias que viene planteando la consolidación del Área de Conocimiento.

2.4.2.3.- Los Planes de Estudios de la Diplomatura de Trabajo Social en las Universidades Objeto de Estudio. Contenidos

Para completar este encuadre académico general del Trabajo Social en la Universidad, a continuación analizamos los distintos planes de estudios en las cuatro Escuelas Universitarias de Trabajo Social, objeto de estudio, así como elementos que hacen referencia a la historia de dichas Escuelas y al contexto socioeconómico de los municipios donde están ubicadas por su relación e influencia sobre los perfiles de los titulados en Trabajo Social y su inserción laboral.

2.4.2.3.1.- Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Contexto socioeconómico, historia y planes de estudios

A) ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL UNIVERSIDAD DE GRANADA. CONTEXTO, HISTORIA Y PLAN DE ESTUDIOS

Contexto

Granada es capital de la provincia del mismo nombre. Está situada en la Vega de Granada, sobre la confluencia de los ríos Darro y Genil, y al pie de la ladera NO de la Sierra Nevada, en el Sistema Bético, el más alto de la península. Localizada en el este andaluz, goza de uno de los mayores patrimonios culturales de España. Además de la

Alhambra y el barrio del Albaicín, designados patrimonio de la humanidad por la UNESCO, Granada cuenta con una catedral renacentista cuya construcción fue iniciada en el siglo XVI. Muchos otros monumentos salpican la ciudad en cada uno de sus rincones.

Después de la época de máximo esplendor (ss. XII-XV), la ciudad atravesó un prolongado estancamiento que duró hasta fines del s. XIX. A principios del s. XX, con la extensión de los cultivos industriales de la Vega del Genil (remolacha azucarera, tabaco, lino y cáñamo) se abrió una etapa de expansión que había de prolongarse hasta mediados de siglo. Tras la guerra civil, agotadas las posibilidades de la revolución azucarera, se abrió un período de retroceso demográfico, debido principalmente a la emigración.

Por su situación geográfica, en el centro de las cordilleras Béticas, es un destacado nudo de comunicaciones y paso obligado entre el litoral suroriental de Andalucía y el alto Guadalquivir. El acceso a la ciudad puede realizarse por carretera, tren o avión. El aeropuerto se encuentra a 15 Km. de Granada. La estación ferroviaria está ubicada dentro de la ciudad (la llegada de la alta velocidad está prevista para el año 2007). Por carretera, la autovía A-92 la comunica con Sevilla, Málaga y Murcia, enlaza con la autovía del Mediterráneo. También existe una autovía entre Granada y Almería.

Granada tiene 237.663 habitantes censados, aunque su población real es mayor, sobre todo a causa de los 60.000 estudiantes matriculados en la Universidad, una de las más antiguas de España. El porcentaje de población menor de 20 años es de un 21,58% y el de mayores de 65 años de 16,47%, lo que deja un porcentaje de población activa de 61,95%. El 53,45% de la población son mujeres, mientras que los varones suponen el 46,55% de la misma. También es significativo el aumento de la inmigración musulmana, especialmente magrebíes, que comenzó a llegar durante la década de los ochenta y se concentró en el barrio del Albaicín, donde fueron ocupando locales y viviendas, ya que la arquitectura del barrio les era muy familiar.

Granada es sobre todo un centro administrativo, mercantil y cultural, donde destaca la presencia de la Universidad. Su influencia comercial desborda el ámbito de la provincia y la convierte en referencia de toda la Andalucía oriental. Las actividades turísticas se benefician de la riqueza histórica y artística de la ciudad y de su emplazamiento entre la Costa del Sol (turismo de verano) y Sierra Nevada (turismo invernal) por lo que es uno de los motores de la economía urbana, fomentando el desarrollo de un completo sector terciario (hostelería). Su economía está predominantemente orientada a la agricultura, siendo los cereales la cosecha más cultivada, aunque también el tabaco y la caña de azúcar son importantes. También podemos encontrar olivos y árboles frutales (naranjos, limoneros, higueras, almendros y

granados), además de algunas viñas. Las principales industrias, por lo tanto, están basadas en la agricultura. Existen, además, numerosas fábricas de licores, jabón, papel, lino y lana. Así la importancia de su función industrial es mucho más reducida. La rama más activa es la alimentación (azúcar, productos lácteos, cerveza, aceites, harinas, chocolates, embutidos), seguida de la química (fertilizantes, aceites esenciales).

FUENTES: arrakis.es/~jmra/granada/granada.htm

esp.andalucia.com/regional/ciudades/granada/economy.htm

CUADRO1. REFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS DEL MUNICIPIO DE GRANADA

Entorno Físico	
Extensión superficial. 2003	88 Km2
Número de núcleos que componen el municipio. 2002	5
Población	
Población total. 2003	237.663
Población. Hombres. 2003	110.417
Población. Mujeres. 2003	127.246
Porcentaje de población menor de 20 años. 2002	19.84
Porcentaje de población mayor de 65 años. 2002	17.30
Número de extranjeros. 2002	5.974
Emigrantes. 2002	11.435
Inmigrantes. 2002	7.012
Sociedad	
Centros de enseñanza básica. 2002	106
Centros de enseñanza secundaria. 2002	69
Centros de educación de adultos. 2002	5
Bibliotecas públicas locales. 2003	7
Centros de salud. 2002	13
Consultorios	5

Economía

Establecimientos con actividad económica. Año 2003

Sin empleo asalariado	1.316
Menos de 5 trabajadores	13.761
Entre 6 y 19 trabajadores	1.323
De 20 y más trabajadores	357
Total establecimientos	16.757

Principales actividades económicas. Año 2003

Sección G	6.999 establecimientos
Sección H	2.621 establecimientos
Sección K	2.138 establecimientos
Sección O	1.219 establecimientos
Sección F	1.160 establecimientos

Las secciones que se consideran son:

- Sección G: Comercio; reparación de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores y artículos personales y de uso doméstico
- Sección H: Hostelería
- Sección K: Actividades inmobiliarias y de alquiler; servicios empresariales
- **Sección O: Otras actividades sociales y de servicios prestados a la comunidad; servicios personales**
- Sección F: Construcción

Unidad de medida: Sección de actividad y número de establecimientos.

Otros indicadores

Renta familiar disponible por habitante. 2001	Entre 8.800 y 9.700 €
-----------------------------------------------	-----------------------

Mercado de trabajo

Población activa. 2001	102.315
Población ocupada. 2001	81.708
Población parada. 2001	20.607
Sección de actividad predominante. 2001	Sección G
Tasa de empleo. 2001	40.7
Tasa de paro. 2001	20.1

Hacienda

Presupuesto de las Corporaciones locales. Año 2000

Presupuesto líquido de ingresos.	147.881.162
Presupuesto líquido de gastos	134.611.440

IRPF. Año 2000

Rentas de trabajo	1.112.179.734
Renta neta media declarada	16.606

Fuentes: (SIMA) Instituto de Estadística de Andalucía. Consejería de Economía y Hacienda. Junta de Andalucía.

Historia.

El antecedente más próximo de la actual Escuela Universitaria de Trabajo Social lo encontramos en la Escuela Técnica de Asistentes Sociales “Santa Teresa”. Esta, fue creada en 1962 por la Sección Femenina del Movimiento. La creación coincide con una época de expansión y auge de los estudios de asistentes sociales por todo el país, de transformación de la sociedad, de incremento de los problemas sociales y aparición del Estado de Bienestar Social.

Durante este período, en Granada, las Hermanas de la Caridad ponen en funcionamiento otra Escuela en 1968, que cierran en 1976. La razón principal del cierre fue que la ciudad no tenía una demanda lo suficientemente numerosa como para que funcionaran los dos centros en condiciones óptimas.

Desde 1964 a 1977, la Escuela “Santa Teresa” de Granada plantea la docencia siguiendo las directrices de los programas oficiales, aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia en abril de 1964. En estos años, la enseñanza se desarrolla en una situación sociopolítica que tendrá una fuerte influencia en la formación ofrecida. El modelo formativo es de carácter asistencial, paliativo y orientado al individuo, un enfoque de este tipo impide evolucionar hacia modelos de intervención social más globales y menos parcializados, más participativos y más dinámicos.

El número de alumnos, en este periodo, es muy reducido (una media de 40) y casi la totalidad son mujeres. La Escuela, en junio de 1977, pasa a depender de la Subsecretaría de la Familia, Juventud y Deportes. La orientación de la formación seguirá siendo la misma, como su programación.

En 1985, la Escuela es adscrita a la Universidad y comienza una nueva etapa. Se incorporan al Centro gran parte del profesorado, sobre todo de asignaturas teóricas, siendo seleccionado con nuevos criterios, en este caso los que establece la Universidad. Asimismo, se abren nuevas perspectivas en torno a la formación y en la concepción de la profesión. Desde este momento, la Escuela experimenta un incremento en las matrículas y la gran cantidad de alumnos crea unas demandas que el Centro no puede atender, ni tan siquiera en algunos aspectos básicos.

Con respecto al profesorado, el número al comienzo del período universitario era de 17 profesores, que entre la provisionalidad e incertidumbre laboral del organismo del que dependían (Delegación de Cultura), se pone fin a esta etapa cuando en el curso académico 1988-89, la Universidad decide integrar la Escuela de Trabajo Social.

El proceso de integración supuso para la Escuela, participar en una nueva estructura y desarrollar nuevos enfoques en la formación de los trabajadores sociales que avanzarían en el logro de un mayor reconocimiento académico y científico. La aprobación del Área específica de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales (1990) consolida este desarrollo.

En la actualidad, y tras haber ocupado cuatro espacios físicos diferentes y provisionales, la Escuela cuenta con locales propios destinados a la enseñanza de Trabajo Social situados en el Campus Universitario de Fuentenueva (C/ Rector López Argüeta. Edificio San Jerónimo).

Con respecto al personal destinado a la Escuela, la plantilla se compone de:

- Equipo de Dirección: Director, Subdirectores, Secretario.
- Personal de Administración: Administrador, Adjunto Administrador, responsable asuntos económicos y tres puestos base.
- Profesorado: 50 distribuidos en distintas categorías laborales: catedrático de Universidad, titulares de Universidad, catedrático de E.U., titulares de E.U., titular interino, asociados tipo-2, asociados a tiempo parcial. Pertenecen a distintos Departamentos: Antropología y Trabajo Social, Ciencia Política de la Administración, Derecho Administrativo, Derecho Civil, Derecho Constitucional, Derecho Penal, Economía Aplicada, Filosofía del Derecho, Moral y Política, Filología Inglesa, Medicina Preventiva y Salud Pública, Psicología Evolutiva y de la Educación, Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Sociología.

Plan de estudios

El plan de estudios de la Diplomatura de Trabajo Social. (B.O.E. Nº 57 - 8 marzo 1994) 5508 Resolución de 15 febrero de 1994 de la Universidad de Granada por

la que se hace público el Plan de Estudios de Diplomado en Trabajo Social, cursado por los diplomados en Trabajo Social de la promoción 1997.

El nuevo plan de estudios elaborado por la Escuela de Trabajo Social de Granada, siguiendo las directrices generales, se articula en tres apartados: estructura, organización y contenidos basados en el documento "Solicitud de Homologación de Planes de Estudio", dirigido a la Secretaría General del Consejo de Universidades:

- *Estructura general.* El plan de estudios conducentes a la obtención de la Diplomatura en Trabajo Social (D.T.S.) aparece estructurado en un sólo ciclo compuesto por seis semestres; teniendo la Diplomatura una duración mínima de tres años.

La carga lectiva global es de 190 créditos, que se distribuyen de la forma siguiente:

Primer Curso: 74 créditos totales, 45 teóricos y 29 prácticos, de los cuales 56 corresponden a las materias troncales y 18 a las materias optativas.

Segundo Curso: 57 créditos totales, 30 teóricos y 27 prácticos, entre los cuales encontramos 33 correspondientes a las materias troncales y 15 a las optativas, quedando los nueve restantes como créditos de libre elección, por estudios realizados en el marco de convenios internacionales suscritos por la Universidad de Granada.

Tercer Curso: 59 créditos totales, 26 teóricos y 33 prácticos, de los cuales 33 se asignan a las materias troncales, 16 a las optativas, y 10 son de libre configuración en las mismas condiciones que los que se otorgan a los de segundo curso.

- *Organización.* El plan de estudios aparece articulado bajo los principios siguientes:

Impartir en los dos primeros semestres una base general de conocimientos comunes, materias mayoritariamente troncales, dejando para posteriores semestres una mayor flexibilidad.

La realización de las prácticas en instituciones sociales, tiene carácter obligatorio para todos los alumnos que cursen la Diplomatura de Trabajo Social, y se realizarán en los semestres tercero y sexto. Dichas prácticas contienen 20 créditos troncales, teniendo cada 2,5 créditos la equivalencia de un mes, en régimen de 25 horas / semana de prácticas en Instituciones Sociales. El diseño y evaluación de las prácticas es competencia del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Es de destacar en este apartado que se otorgan créditos de libre configuración, hasta un máximo de 19, por prácticas en Instituciones Sociales, con los siguientes criterios:

- Las prácticas se han de realizar en Instituciones Sociales públicas.
- Dirigidas por el diplomado en Trabajo Social de dicha Institución Social.

- Supervisadas y evaluadas por un profesor de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Granada y perteneciente al Área de Trabajo Social y Servicios Sociales.

- El alumno junto con el trabajador social de la Institución Social correspondiente presentará un proyecto de prácticas al Área de Trabajo Social y Servicios Sociales, que procederá a su estudio y posterior aprobación o denegación. El proyecto ha de presentarse, al menos, con cuatro meses de antelación al comienzo de las prácticas.

- *Contenidos.* Siguiendo el orden en que aparecen en el documento que nos sirve de base informativa, concretamente en el Anexo 2-A, los contenidos del Plan de Estudios, distribuidos entre materias troncales y optativas son los siguientes:

CUADRO 2. MATERIAS Y ASIGNATURAS DE LA ESCUELA DE GRANADA

MATERIAS (nº 8) Y ASIGNATURAS TRONCALES (nº 29)

- DERECHO:
 - . Derecho Constitucional (3 créditos)
 - . Derecho Administrativo (4 c.)
 - . Derecho Civil (5)
- MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL:
 - . Métodos y Técnicas de Investigación Social (4)
- POLÍTICA SOCIAL Y ESTADO DE BIENESTAR:
 - . Política Social y Estado de Bienestar (3)
 - . Política Social y Estado del Bienestar en España (3)
- PSICOLOGÍA:
 - . Psicología Social. (4)
 - . Psicología Social Aplicada (3)
 - . Psicología del Desarrollo (6)
- SERVICIOS SOCIALES:
 - . Introducción a los Servicios del Bienestar (4)
 - . Organización y Planificación de los Servicios Sociales (4)
 - . Sistema Público de Servicios Sociales (4)
 - . Administración Social en España y Servicios Sociales (4)
- SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL:
 - . Sociología y Estructura Social (4)
 - . Sociología de la Marginación (3)
 - . Antropología Social (4)
 - . Antropología del Desarrollo (3)
- SALUD PÚBLICA Y TRABAJO SOCIAL:
 - . Salud Pública y Trabajo Social (4)

- TRABAJO SOCIAL:

- . Introducción y Fundamentos del Trabajo Social (4)
- . Técnicas e Instrumentos para el Trabajo Social I (3)
- . Técnicas e Instrumentos para el Trabajo Social II (3)
- . Modelos de Intervención en Trabajo Social (3)
- . Trabajo Social Individual-Familiar (4)
- . Trabajo Social Grupal (4)
- . Trabajo Social Comunitario (4)
- . Planificación e Intervención Social (4)
- . Metodología Científica aplicada al Trabajo Social (4)
- . Prácticas de Trabajo Social en Instituciones Sociales I (10)
- . Prácticas de Trabajo Social en Instituciones Sociales II (10)

ASIGNATURAS OPTATIVAS (n° 26):

- Economía para el Trabajo Social (4'5)
- Políticas Sociales (4)
- Política Social de la Comunidad Europea (3)
- Intervención Socioeducativa en Trabajo Social (3)
- Gerontología y Trabajo Social (3)
- Trabajo Social y Administración de Justicia (4)
- Trabajo Social y Drogodependencia (4)
- Trabajo Social y Política Sociocriminal (4)
- Animación Sociocultural y Trabajo Social (3)
- Trabajo Social en los Servicios Sociales para la Infancia (4)
- Diseño y evaluación de políticas y programas sociales (4)
- El Trabajo Social en dispositivos de Salud (3)
- Sistematización de la práctica del Trabajo Social (4)
- Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (4)
- Sociología de la Vejez (4'5)
- Sociología de la Salud (4'5)
- Sociología de la Mujer (4'5)
- Problemas sociales y animación sociocultural (4'5)
- Análisis estadístico de datos sociológicos (4'5)
- Procesos y Técnicas de Intervención por Grupos (4)
- Psicogerontología Social (4)
- Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia (4)
- Ética profesional del Trabajo Social (4)
- Antropología Aplicada (5)
- Derecho Penitenciario (4)
- Los Servicios Sociales en el ámbito internacional (4'5)

B) CENTRO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SOCIALES DE JEREZ. ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. CONTEXTO, HISTORIA Y PLAN DE ESTUDIOS

Contexto

Jerez de la Frontera se sitúa en el centro de la provincia de Cádiz, cerca del río Guadalete, cuya cuenca fluvial atraviesa el término. Considerado como uno de los mayores de España, se encuentra situado dentro de las comarcas periféricas de la Andalucía del Guadalquivir o Baja Andalucía, en la denominada Campiña Andaluza, situada entre la margen izquierda del Guadalquivir y las estribaciones de la Cordillera Sub-Bética. La cercanía del Océano Atlántico y las depresiones del Golfo de Cádiz hacen que las lluvias sean más abundantes que en el resto de Andalucía.

Ciudad cabeza del partido judicial de su nombre, dista 55 Km. de la capital de la provincia. Su término municipal limita al norte con la provincia de Sevilla, al oeste con los términos de Trebujena y Sanlúcar de Barrameda, al sur con los de El Puerto de Santa María, Puerto Real, Medina Sidonia, Paterna de Rivera y Alcalá de los Gazules, y al este con la provincia de Málaga y los términos de Ubrique, Algar y Arcos de la Frontera. La temperatura media anual oscila entre los 16° y los 27 °C, siendo muy cálidos los veranos y semihúmedos los inviernos.

De los cuarenta y cuatro municipios que componen la provincia gaditana es Jerez el mayor de todos ellos, abarcando el 20% de la superficie total. Su población se acerca a los 191.000 habitantes (2003), repartidos entre el núcleo urbano propiamente dicho y las pedanías. El término municipal de Jerez tiene una superficie de 1.186 kilómetros cuadrados (111.900 Has.) Su altitud media es de cincuenta y seis metros.

Por lo que se refiere a la vegetación del término municipal de Jerez, nos encontramos con los tipos de vegetación de la España seca, presentando la asociación del palmito junto con el pino piñonero, la marisma y la asociación de la encina y del alcornoque.

Con relación a los sectores productivos, en el sector primario se observa que la superficie agraria utilizada por explotación alcanza en el Municipio de Jerez el valor de cincuenta y tres hectáreas (superior a la media española). No obstante, es de reconocer que existe una evidente bipolarización entre gran explotación y pequeña explotación. Así cereales (trigo), cultivos industriales, y, más recientemente, productos hortofrutícolas configuran el espectro agrícola de la campiña jerezana. Los cultivos

industriales ocupan una gran extensión de terreno, principalmente la remolacha azucarera, el girasol y el algodón.

El sector de la vid, desde finales del siglo XVIII fue el principal motor de la economía jerezana. Durante el siglo XIX la industria vinatera se consolida, originando el gran despegue económico de la ciudad, con un importante aumento de la población. En la actualidad la industria del vino ha decrecido considerablemente, bajando los niveles de exportación y acaba de culminar un proceso de reconversión.

Respecto al ganado, destaca el bovino, siendo Cádiz la primera provincia andaluza y octava de España en este tipo de ganado, tanto para la producción de carne como de leche e igualmente destaca por su significación regional y nacional el toro de lidia, la cría y doma caballar actualmente en plenitud a través de la yeguada militar y diversos criadores, dando lugar a la Escuela Andaluza del Arte Ecuestre.

En el sector secundario, es de reseñar que la industria vitivinícola supone directamente más de un 30% del empleo. Añadiendo el conjunto de actividades directamente relacionadas con este sector, como la industria del vidrio, papel y artes gráficas, corcho y embalajes de madera, se supera el 47%. La segunda gran actividad agroindustrial en el término de Jerez la constituyen las azucareras.

No obstante, los indicadores del mercado de trabajo en el sector agrícola jerezano para 1999, muestran una evolución muy satisfactoria con un aumento porcentual importante en todos los sectores (Consejo Económico y Social de Jerez, 2000).

En la actualidad más del 50% del PIB del municipio y del empleo provienen del sector terciario, que impulsa a los demás sectores del área de influencia de la ciudad sobre todo en lo que se refiere a servicios financieros y productivos. La posición geográfica privilegiada de Jerez, el cómodo acceso a las principales vías de comunicación y el ser lugar de paso turístico han ayudado a potenciar una vocación de terciario básico, que ha llevado a esta ciudad a ser un centro comercial de primer orden en su área de influencia. La importancia del turismo y la hostelería se pone de manifiesto si consideramos que en la actualidad alrededor de un 5% de la población activa de Jerez se ocupa en este sector, a lo que hay que añadir, que es sin lugar a dudas el sector que está experimentando un mayor crecimiento observándose como una nueva fuente de la economía local.

La tradición universitaria que en los siglos XVIII y XIX animó a la ciudad, en el real convento de Santo Domingo, a instalar en su territorio la primera Facultad de Derecho, dependiente de la Universidad de Cádiz. La obra social de la Caja de Ahorros

de Jerez. completa esta área docente con el Centro Universitario de Estudios Sociales que incluye tres carreras: Relaciones Laborales, Trabajo Social y Turismo. Así como la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, y tres institutos de Bachillerato.

La importancia estratégica, económica, eclesiástica y militar de Jerez ha hecho que su casco antiguo posea una considerable riqueza artística. Por lo que también es historia su legado monumental; la herencia de las diversas culturas que se asentaron en Jerez a lo largo de los siglos: los yacimientos de Mesas de Asta, el Alcázar, Melgarejo, los restos del recinto almohade, iglesias cristianas góticas con la incorporación de elementos arquitectónicos renacentistas y barrocos informa de la preocupación artística que siempre orientó toda su actividad constructora. Así, junto a los palacios renacentistas, barrocos y neoclásicos erigidos por la aristocracia agricultora y la burguesía vinatera, las bodegas de Jerez confieren a la ciudad la peculiar fisonomía urbana.

La Jerez moderna de grandes avenidas y de centros comerciales, de la vida cultural activa y de elementos tan innovadores como el Circuito Permanente de Velocidad, sus infraestructuras turísticas o sus complejos deportivos, convive con la tradición y el rico legado monumental.

Fuentes: esp.andalucia.com / tristeyazul.com

CUADRO 3. REFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS DEL MUNICIPIO DE JEREZ DE LA FRONTERA (CÁDIZ)

Entorno Físico	
Extensión superficial. 2003	1.186 Km ²
Número de núcleos que componen el municipio. 2002	25
Población	
Población total. 2003	191.002
Población. Hombres. 2003	93.325
Población. Mujeres. 2003	97.677
Porcentaje de población menor de 20 años. 2002	24.48
Porcentaje de población mayor de 65 años. 2002	12.43
Número de extranjeros. 2002	1.337
Emigrantes. 2002	2.892
Inmigrantes. 2002	4.001

Sociedad

Centros de enseñanza básica. 2002	72
Centros de enseñanza secundaria. 2002	40
Centros de educación de adultos. 2002	12
Bibliotecas públicas locales. 2003	9
Centros de salud. 2002	8
Consultorios	13

Economía

Establecimientos con actividad económica. Año 2003

Sin empleo asalariado	641
Menos de 5 trabajadores	7.786
Entre 6 y 19 trabajadores	918
De 20 y más trabajadores	315
Total establecimientos	9.660

Principales actividades económicas. Año 2003

Sección G	4.205 establecimientos
Sección H	1.170 establecimientos
Sección K	998 establecimientos
Sección F	846 establecimientos
Sección D	774 establecimientos

Las secciones que se consideran son:

- Sección G: Comercio; reparación de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores y artículos personales y de uso doméstico
- Sección H: Hostelería
- Sección K: Actividades inmobiliarias y de alquiler; servicios empresariales
- Sección F: Construcción
- Sección D: Industria manufacturera

Unidad de medida: Sección de actividad y número de establecimientos.

Otros indicadores

Renta familiar disponible por habitante. 2001	Entre 7.300 y 8.225 €
-----------------------------------------------	-----------------------

Mercado de trabajo

Población activa. 2001	78.173
Población ocupada. 2001	56.843
Población parada. 2001	21.330
Sección de actividad predominante. 2001	Sección G
Tasa de empleo. 2001	38.4
Tasa de paro. 2001	27.3

Hacienda

Presupuesto de las Corporaciones locales. Año 2000

Presupuesto líquido de ingresos.	156.382.989
Presupuesto líquido de gastos	154.065.829

IRPF. Año 2000

Rentas de trabajo	576.761.128
Renta neta media declarada	13.932

Fuentes: (SIMA) Instituto de Estadística de Andalucía. Consejería de Economía y Hacienda. Junta de Andalucía.

Historia.

Hace ya una década, la extinta Caja de Ahorros de Jerez acogió en su Obra Social la Escuela de graduados sociales de Jerez. Posteriormente dicha Escuela se convirtió en la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales, adscrita a la Universidad de Cádiz. Para regir la misma, se constituyó un Patronato.

Años más tarde, Caja San Fernando firma con la Universidad de Cádiz el convenio que hace posible la impartición en el centro de las enseñanzas de Trabajo Social y finalmente se firmó el acuerdo para convertir la antigua Escuela Superior de Turismo en Escuela Universitaria.

En enero de 2001 se encargó al equipo de la Escuela el diseño de un logotipo y un nuevo nombre que incluyera las tres carreras: Relaciones Laborales, Trabajo Social y Turismo. El resultado fue la propuesta del Centro Universitario de Estudios Sociales (CUES). El uso de la nueva denominación fue aprobado por el Patronato del Centro en julio de 2001, haciéndose referencia a las Escuelas Universitarias que tiene en su seno.

El CUES, único centro adscrito acogido al Plan de Evaluación de Calidad de las Universidades españolas y europeas, está ubicado en el Palacio Díez Mérito, en el centro de Jerez, próximo a la estación de ferrocarril y de autobuses. El centro también está implantado en Algeciras desde el curso 2000-2001, con las titulaciones de Turismo y Trabajo Social. Dichas diplomaturas se imparten en esta ciudad en calidad de aula delegada en un edificio propiedad del Ayuntamiento de Algeciras.

El CUES cuenta con 2200 alumnos en las tres diplomaturas que se imparten. A ello hay que sumar los alumnos de enseñanzas no regladas y cursos, lo que eleva el número de los alumnos a 2500. Tiene establecida en la actualidad dos líneas de investigación científica a través de dos grupos de investigación, de un lado, el Grupo Universitario de Investigación Social (GUIS) que lleva a cabo estudios sociales en zonas deprimidas, y el segundo grupo es la Unidad de Investigación Interdisciplinar de Bienestar Social (UIIBS) que se encuentra desarrollando un estudio de los servicios sociales de los Ayuntamientos de la provincia de Cádiz.

El Centro cuenta con servicio propio de publicaciones que en el año 2001 se inició con una línea editorial que cuenta ya con 9 volúmenes. Además de las enseñanzas que se imparten en el CUES cuenta con una amplia oferta de programas nacionales e internacionales, lo que facilita a los alumnos la posibilidad de realizar parte de sus estudios en universidades, tanto nacionales como extranjeras. En la actualidad hay acuerdos de colaboración firmados con 20 universidades.

Plan de estudios

En el Centro Universitario de Estudios Sociales (CUES) se imparte la carrera de Trabajo Social, la que a través de su metodología basada en las relaciones humanas, esta profesión contribuye a la promoción de la persona, considerada en su dimensión individual, de grupo y de comunidad, favorece la participación social; influye en el cambio positivo de la sociedad para que, libre de manipulación, se abra a los valores humanos y sociales.

La Diplomatura en Trabajo Social requiere una formación teórica y práctica, desempeñando esta última un papel fundamental de cara al complemento e instrumentalización del cuerpo teórico, a la vez que aporta nuevos elementos de reflexión para una ulterior teorización y posterior aplicación. El trabajador social tiene una visión global y contextualizada de la realidad social.

El plan de estudios de la Diplomatura de Trabajo Social. (B.O.E. nº 304 - 21 diciembre 1995), cursado por los diplomados en Trabajo Social de la promoción 1999,

está estructurado en un solo ciclo con una duración mínima de tres años. La carga lectiva global es de 200 créditos distribuidos de la siguiente manera:

Primer Curso: 66 créditos totales, de los que 33 corresponden a materias troncales, 15 a materias obligatorias, 6 a materias optativas y 12 de libre configuración.

Segundo Curso: 67'5 créditos totales, que se distribuyen en 57 de materias troncales, 4'5 de materias obligatorias y 6 de materias optativas.

Tercer Curso: 66'5 créditos totales, de los cuales 36 se asignan a materias troncales, 16'5 a materias obligatorias, 6 a materias optativas y 8 a libre configuración

Los Contenidos del plan de estudios son los siguientes:

CUADRO 4. MATERIAS Y ASIGNATURAS DE LA ESCUELA DE JEREZ DE LA FRONTERA

MATERIAS (nº 8) Y ASIGNATURAS TRONCALES (nº 18)

- DERECHO:
 - . Deberes y Derechos Fundamentales (3 créditos)
 - . Derecho Constitucional (3 crédt.)
 - . Derecho del Trabajo y Seguridad Social (3 cr.)
- SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL:
 - . Sociología (9 cr.)
 - . Estructura Social Contemporánea (4'5)
 - . Antropología Social (6)
- MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL:
 - . Métodos y Técnicas de Investigación Social (4'5)
- POLÍTICA SOCIAL:
 - . Política Social (6)
- PSICOLOGÍA:
 - . Psicología Evolutiva (6)
 - . Psicología Social (9)
- SALUD PÚBLICA Y TRABAJO SOCIAL:
 - . Salud Pública y Trabajo Social (4'5)
- SERVICIOS SOCIALES:
 - . Reg. Jurídico Administrativo de la Acción Social (6)
 - . Servicios Sociales y Seguridad Social (6)
 - . Servicios Sociales y Asistencia Social (6)
- TRABAJO SOCIAL:
 - . Trabajo Social I (15)
 - . Trabajo Social II (15)
 - . Trabajo Social III (15)
 - . Prácticas Integradas (9)

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (En su caso) (nº 8)

- Estadística (6 créditos)
- Derecho del Trabajo (4'5 c.)
- Derecho de Familia (4'5 c.)
- Derecho Administrativo (4'5)
- Derecho Penitenciario (4'5)
- Necesidades fundamentales y Servicios de Salud (3)
- Medicina General y Social (3)
- Estructura Social Contemporánea (6)

MATERIAS OPTATIVAS (nº 12):

- Marginación y Minusvalías (6)
- Desarrollo Comunitario (6)
- Técnicas de comunicación en los profesionales en Trabajo Social (6)
- Psicogerontología (6)
- Economía aplicada al Trabajo Social (3)
- Inglés (6)
- Introducción a la Informática (6)
- Ética general y del Trabajo Social (3)
- Política Social Comunitaria (3)
- Francés (6)
- Animación Social y de Grupo (3)
- Metodología en la intervención social (6)

C) ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LINARES. UNIVERSIDAD DE JAÉN. CONTEXTO, HISTORIA Y PLAN DE ESTUDIOS

Contexto

Linares es la segunda ciudad jiennense en número de habitantes, esta situada en La Campiña, al pie de Sierra Morena, al sureste de la comarca Norte, en el centro de un gran complejo minero, y dominando el acceso a Despeñaperros. El partido judicial de Linares tiene 198 Km² y tiene cerca de 59.000 habitantes.

La actual Linares sucedió a la romana Cástulo (Cazlona), famosa por su riqueza minera. Su desarrollo comenzó a finales del s.XVIII, en que reanudó el laboreo minero,

y alcanzó su plenitud en la centuria siguiente, junto con La Carolina. La decadencia de la minería del plomo afectó a la ciudad durante el primer tercio del s. XX. La puesta en marcha del Plan Jaén (1953) provocó un renacimiento económico y un nuevo progreso demográfico hasta 1965 para decaer después y situarse en una población casi estancada.

Linares es una ciudad industrial. El beneficio del plomo (La Tortilla y La Cruz) era la actividad tradicional, actualmente la metalurgia del aluminio y las nuevas empresas fabriles: construcción de vehículos (Santana Motor S.A.), aprovechamiento de residuos vegetales, productos alimenticios (harinas, aceites) etc. . El distrito industrial se extiende hasta la estación Linares-Baeza, que es uno de los nudos ferroviarios más importantes de Andalucía.

El espacio agrícola se distribuye en, la mitad norte ocupada por dehesas, especies arbóreas forestales y eriales y concentra una importante cabaña ganadera, en la que predomina el ganado bovino. Las tierras labradas ocupan la mayor parte del término, siendo el olivo el cultivo que ocupa mayor extensión, seguido de los cultivos herbáceos de secano y los cultivos industriales de regadío. Los ríos Guadiel, Guarrizas, Guadalén y Guadalimar, que configuran el término, han hecho posible la instalación de grandes extensiones de riego. La actividad económica tiene soporte en la agricultura, ganadería, los servicios y la industria de transformados metálicos.

CUADRO 5. REFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS DEL MUNICIPIO DE LINARES (JAÉN)

Entorno Físico	
Extensión superficial. 2003	198 Km ²
Número de núcleos que componen el municipio. 2002	6
Población	
Población total. 2003	58.257
Población. Hombres. 2003	28.491
Población. Mujeres. 2003	29.766
Porcentaje de población menor de 20 años. 2002	2.356
Porcentaje de población mayor de 65 años. 2002	1.560
Número de extranjeros. 2002	547
Emigrantes. 2002	1.244
Inmigrantes. 2002	1.321

Sociedad

Centros de enseñanza básica. 2002	27
Centros de enseñanza secundaria. 2002	15
Centros de educación de adultos. 2002	1
Bibliotecas públicas locales. 2003	2
Centros de salud. 2002	3
Consultorios	1

Economía

Establecimientos con actividad económica. Año 2003

Sin empleo asalariado	173
Menos de 5 trabajadores	2.139
Entre 6 y 19 trabajadores	239
De 20 y más trabajadores	69
Total establecimientos	2.620

Principales actividades económicas. Año 2003

Sección G	1.235 establecimientos
Sección H	283 establecimientos
Sección F	238 establecimientos
Sección K	232 establecimientos
Sección D	210 establecimientos

Las secciones que se consideran son:

- Sección G: Comercio; reparación de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores y artículos personales y de uso doméstico
- Sección H: Hostelería
- Sección F: Construcción
- Sección K: Actividades inmobiliarias y de alquiler; servicios empresariales
- Sección D: Industria manufacturera

Unidad de medida: Sección de actividad y número de establecimientos.

Otros indicadores

Renta familiar disponible por habitante. 2001	Entre 8.800 y 9.700 €
-----------------------------------------------	-----------------------

Mercado de trabajo

Población activa. 2001	21.768
Población ocupada. 2001	16.741
Población parada. 2001	5.027
Sección de actividad predominante. 2001	Sección G
Tasa de empleo. 2001	36.2
Tasa de paro. 2001	23.1

Hacienda**Presupuesto de las Corporaciones locales. Año 2000**

Presupuesto líquido de ingresos	32.270.534
Presupuesto líquido de gastos	29.950.236

IRPF. Año 2000

Rentas de trabajo	178.005.299
Renta neta media declarada	13.130

Fuentes: (SIMA) Instituto de Estadística de Andalucía. Consejería de Economía y Hacienda-

Historia.

La Escuela de Trabajo Social de Linares, surgió como proyecto del Patronato de Bienestar Social del Ayuntamiento de Linares. Como motivo principal que propició su nacimiento, podemos señalar que la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado “Antonia López Arista” de titularidad municipal, incorporada al grupo de centros universitarios de la provincia de Jaén en 1976, entró en un declive acusado, por la cercanía de otros centros de similares características en la provincia. Se buscó entonces, la solución de reutilizar las estructuras y parte del profesorado en la búsqueda de una titulación que fuese atractiva para la provincia y que generase la demanda de alumnado que la antigua escuela tenía.

En este marco surge la Escuela de Trabajo Social, que en un principio fue dependiente del Ayuntamiento de Linares, y tras un período de negociación con la Universidad de Jaén, se constituyó lo que hoy es la Escuela Universitaria de Trabajo Social.

A partir de este momento hay un proceso de transición, donde la dirección del Centro la ejerce la Escuela Universitaria Politécnica, hasta el año 1.999 cuando surge el primer Equipo de Dirección de la Escuela de Trabajo Social, dando lugar a una autonomía real para la gestión de la titulación tanto en el ámbito interno como externo.

Con relación al profesorado la organización docente es llevada a cabo por algunos de los departamentos con docencia en el Centro. Existe un alto índice de rotación del profesorado, lo cual influye en la adaptación de determinadas asignaturas a la especificidad del Trabajo social. Con respecto al alumnado, el origen socioeconómico del alumnado y probablemente sus expectativas profesionales condicionan el grado de rendimiento que muchos de ellos pueden llegar a tener.

La E.U.T.S en la ciudad de Linares pasó a tener un espacio de referencia propio. Es la última titulación con estructura de Centro integrada de la Universidad de Jaén (UJA), esto supone unas necesidades que el Centro como tal debe cubrir con diferencia de otras titulaciones más antiguas. El grado de autonomía que tiene la titulación respecto a los órganos académicos de la Universidad resulta satisfactorio, desde el momento que el funcionamiento de la titulación es a través del Centro. La toma de decisiones se lleva a cabo a través de la Junta de Centro y del Equipo de Dirección, en el ejercicio de sus funciones.

El prestigio de la titulación en comparación con otras titulaciones similares o próximas en el marco español es importante, ya que cuentan con un Plan de Estudios novedoso y con líneas de formación a través de sus asignaturas optativas que adaptan la formación del alumnado a la realidad social.

Respecto a la formación del profesorado, esta es alta, ya que cuentan con una proporción de profesores con titulaciones superiores mayor al de muchas de las Escuelas de más tradición de España, y que la proporción de doctores del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales es aproximadamente del 18% en el ámbito nacional.

Por otra parte, es importante resaltar el esfuerzo continuado que se realiza en la Escuela para proyectarse al exterior. La relación con titulaciones semejantes en España es importante, a través de la participación en congresos, reuniones a nivel de área y de Escuelas, comparación de planes de estudios, colaboraciones en publicaciones, investigaciones, foros y reuniones científicas etc.

Las relaciones con otras Universidades, incluyen los convenios con universidades españolas así como con Universidades extranjeras, tanto europeas como americanas. Se está empezando a tener presencia, en el ámbito de becas de intercambio, tanto de alumnos como de profesores.

El contexto socioeconómico de la titulación influye en la calidad de la misma. La E.U.T.S al encontrarse en el Campus de Linares, se encuentra influida por diversas variables, como son la relación de Linares con su entorno.

Plan de estudios

En la elaboración del plan de estudios, se pretendió conseguir una formación teórica general sólida, que permitiera desarrollar a los alumnos los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo óptimo de su profesión. Además, se pretendió dotar de un número de créditos prácticos adecuados a la idea de aprendizaje específico. No existen especializaciones en la titulación, porque ni los recursos humanos ni los materiales lo permiten. El proceso de elaboración, se realizó en el año 1996, siendo reformados en el año 1999.

El plan de estudios de la Diplomatura de Trabajo Social. (B.O.E. nº 30 - 4 febrero 1997) cursado por los diplomados en Trabajo Social de la promoción 1999 se estructura en enseñanzas de primer ciclo con una duración mínima de tres años. La carga lectiva global es de 194 créditos, distribuida por cursos y créditos de la siguiente manera:

Primer Curso: 68 créditos totales, 44'5 teóricos y 23'5 prácticos, de los cuales 59 corresponden a materias troncales y 9 a materias obligatorias.

Segundo Curso: 63 créditos totales, 37 teóricos y 26 prácticos, entre los cuales 49'5 corresponden a materias troncales, 7'5 a materias obligatorias y 6 a materias optativas.

Tercer Curso: 63 créditos totales, 39'5 teóricos y 23'5 prácticos, de ellos 10 se asignan a materias troncales, 3 a materias obligatorias, 30 a materias optativas y 20 son de libre configuración.

La dimensión práctica de la titulación es muy importante, ya que el practicum representa el 11% del total de la carga lectiva global. Las prácticas se realizan en centros de intervención social y en la mayoría de las ocasiones tutorizados por trabajadores sociales, lo que supone un contacto directo con la realidad de la profesión.

Para matricularse en la materia troncal "Práctica de Trabajo Social en Instituciones de Bienestar II" se requiere haber superado la misma materia troncal en el curso anterior. La realización de las prácticas se organiza en función del curso en que los alumnos están matriculados: los alumnos de segundo curso realizan las prácticas en el segundo cuatrimestre, y los alumnos de tercer curso las realizan en el primer cuatrimestre.

Es necesario señalar que la mayor dificultad que se encuentran a la hora de realizar una docencia adecuada a las prácticas reside en el coeficiente de experimentalidad asignado a esta titulación, que impide que los grupos sean lo suficientemente reducidos como para alcanzar un nivel óptimo de atención al desarrollo de esta actividad.

En la actualidad, la E.U.T.S de Linares se encuentra en una situación más favorable para reformular la titulación orientándola en función de los niveles de demanda y empleo. Anteriormente la adaptación de la enseñanza de Trabajo Social a las necesidades de intervención se ha ido realizando en función de las problemáticas generales del contexto socioeconómico. En el momento actual se está produciendo un incremento de las problemáticas y desigualdades sociales, donde existe una necesidad cada vez mayor por parte de las distintas Administraciones de llevar a cabo actuaciones sociales, haciéndose necesaria la existencia de profesionales especializados en las distintas temáticas que se presentan en la realidad social.

Contenidos:

CUADRO 6. MATERIAS Y ASIGNATURAS DE LA ESCUELA DE LINARES

MATERIAS (nº 8) Y ASIGNATURAS TRONCALES (nº 22)

- DERECHO:
 - . Fundamentos de Derecho Público (3 créditos)
 - . Derecho Administrativo (3 c.)
 - . Derecho de Familia (3)
- MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL:
 - . Métodos y Técnicas de Investigación Social (4)
- POLÍTICA SOCIAL:
 - . Política Social (6)
- PSICOLOGÍA:
 - . Fundamentos Psicológicos y Evolutivos (6)
 - . Psicología Social (7)
- SALUD PÚBLICA Y TRABAJO SOCIAL:
 - . Salud Pública y Trabajo Social (4)
- SERVICIOS SOCIALES:
 - . Introducción a los Servicios Sociales (6)
 - . Estructura de los Servicios Sociales (6)
 - . Planificación y Gestión de los Servicios Sociales (4'5)

- SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL:
 - . Sociología General (4'5)
 - . Estructura Social Contemporánea (4'5)
 - . Antropología Social (4)
- TRABAJO SOCIAL:
 - . Historia y Fundamentos del Trabajo Social (6)
 - . Teoría del Conocimiento en Trabajo Social (5)
 - . Corrientes Teóricas del Trabajo Social (6)
 - . Tecnología del Trabajo Social (6)
 - . Intervención Colectiva en el Trabajo Social (5)
 - . Niveles y Áreas de Intervención en Trabajo Social (5)
 - . Prácticas de Trabajo Social en Instituciones de Bienestar Social I (10)
 - . Prácticas de Trabajo Social en Instituciones de Bienestar Social II (10)

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (en su caso) (nº 5)

- Economía aplicada al Trabajo Social (4'5)
- Ética general y del Trabajo Social (4'5)
- Estadística aplicada a las Ciencias Sociales (4'5)
- Derecho Penal y Penitenciario (3)
- Derecho del Trabajo y la Seguridad Social (3)

MATERIAS OPTATIVAS (nº 18):

- Trabajo Social y Participación Ciudadana (6)
- Política Social en Andalucía (4'5)
- Trabajo Social, delincuencia e inserción (6)
- Política Social en la Unión Europea (6)
- Análisis comparativos de las Políticas Sociales (6)
- Intervención familiar desde el Trabajo Social (6)
- Trabajo Social Internacional: Cooperación al Desarrollo (6)
- Trabajo Social y Animación Sociocultural (6)
- Trabajo Social de Tercera Edad (4'5)
- Trabajo Social y Mujer (4'5)
- Estructura Social de España (4'5)
- Antropología aplicada (6)
- Factores de riesgo en el desarrollo psicológico (6)
- Psicología Comunitaria (6)
- Estructuras políticas y administrativas (6)
- Economía Política (6)
- Historia política y social contemporánea (6)
- Sociología Industrial (4'5)

**D) ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (SEVILLA).
CONTEXTO, HISTORIA Y PLAN DE ESTUDIOS**

Contexto

Las ciudades sevillanas muestran huellas palpables de las diferentes culturas que arribaron por el Guadalquivir para forjar el carácter cosmopolita y abierto de esta tierra. Sevilla ha sabido incorporar a su tradicional aspecto urbano, unas modernas infraestructuras heredadas de la Exposición Universal Expo'92.

La ciudad de Sevilla sobresale en las infraestructuras de comunicaciones, en las mejoras del abastecimiento de agua y de las redes de saneamientos, en la ordenación de los márgenes del Guadalquivir y en los nuevos puentes. Las inversiones públicas han sido determinantes de la nueva imagen de la ciudad y la provincia. Estado, Junta de Andalucía, Diputación Provincial y Ayuntamientos, han actuado en la capital, el área metropolitana y parte de la provincia en proyectos conjuntos de infraestructuras que han supuesto cambios positivos trascendentales.

Sevilla es una de las primeras provincias de España en cuanto a producción agraria. Sus suelos, ricos y variados, posibilitan el cultivo de productos de alta rentabilidad. Entre ellos destacan los cítricos, el arroz y toda la gama de cereales, permitiendo en su campiña, además, la proliferación de ganaderías bravas y caballar.

En cuanto a industria, posee importantes núcleos fabriles con producciones derivadas de la agricultura. También merece especial atención la industria aeronáutica, construcción naval, química, metalúrgica, de maquinaria y de componentes automovilísticos. El sector terciario o de servicios aporta más del 60% del producto interior bruto provincial. En él destaca el subsector de la administración pública que ha experimentado un crecimiento espectacular debido a la implantación del Gobierno Autónomo de Andalucía. Otros subsectores de creciente rentabilidad son los de comercio, hostelería y turismo. Éstos han desarrollado en la provincia una buena infraestructura para la práctica del turismo rural y de naturaleza.

Durante las décadas de los años ochenta y noventa, se ha avanzado en carreteras, puentes, rehabilitación de edificios singulares, servicios públicos en general, enseñanza, servicios sociales etc.. Sevilla se ha consagrado como ciudad de asambleas y congresos, como ciudad del deporte, de la música, de la cultura y del ocio. Las dotaciones deportivas, culturales y sociales han registrado avances importantes. En 1998, Sevilla cuenta con once bibliotecas públicas, más otras tres en construcción; con doce centros

cívicos y otros tres en construcción; con sesenta y seis centros deportivos, once de ellos grandes instalaciones polideportivas, además de cinco en construcción.

En paralelo con la expansión económica y social de Sevilla, las actividades culturales se han multiplicado. Una serie de Fundaciones mantienen convocatorias de premios, exposiciones, conciertos, ayudas universitarias y profesionales. Una labor permanente que se une a la que desarrollan las Reales Academias de Medicina, Bellas Artes y Buenas Letras; círculos como el Ateneo, el Labradores y el Mercantil e Industrial.

FUENTE: nicolas.salas.net/historia.htm

CUADRO 7. REFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS DEL MUNICIPIO DE SEVILLA

Entorno Físico	
Extensión superficial. 2003	141 Km ²
Número de núcleos que componen el municipio. 2002	2
Población	
Población total. 2003	709.975
Población. Hombres. 2003	339.259
Población. Mujeres. 2003	370.716
Porcentaje de población menor de 20 años. 2002	21.28
Porcentaje de población mayor de 65 años. 2002	15.35
Número de extranjeros. 2002	10.390
Emigrantes. 2002	18.564
Inmigrantes. 2002	16.070
Sociedad	
Centros de enseñanza básica. 2002	196
Centros de enseñanza secundaria. 2002	141
Centros de educación de adultos. 2002	23
Bibliotecas públicas locales. 2003	12
Centros de salud. 2002	31
Consultorios	4

Economía**Establecimientos con actividad económica. Año 2003**

Sin empleo asalariado	3.896
Menos de 5 trabajadores	29.188
Entre 6 y 19 trabajadores	4.747
De 20 y más trabajadores	1.407
Total establecimientos	39.238

Principales actividades económicas. Año 2003

Sección G	15.787 establecimientos
Sección K	6.868 establecimientos
Sección H	4.080 establecimientos
Sección F	2.827 establecimientos
Sección O	2.326 establecimientos

Las secciones que se consideran son:

- Sección G: Comercio; reparación de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores y artículos personales y de uso doméstico
- Sección K: Actividades inmobiliarias y de alquiler; servicios empresariales
- Sección H: Hostelería
- Sección F: Construcción
- **Sección O: Otras actividades sociales y de servicios prestados a la comunidad; servicios personales**

Unidad de medida: Sección de actividad y número de establecimientos.

Otros indicadores

Renta familiar disponible por habitante. 2001	Entre 8.800 y 9.700 €
-----------------------------------------------	-----------------------

Mercado de trabajo

Población activa. 2001	305.589
Población ocupada. 2001	235.302
Población parada. 2001	70.287
Sección de actividad predominante. 2001	Sección G
Tasa de empleo. 2001	41.2
Tasa de paro. 2001	23.0

Hacienda

Presupuesto de las Corporaciones locales. Año 2000

Presupuesto líquido de ingresos.	425.003.624
Presupuesto líquido de gastos	411.112.768

IRPF. Año 2000

Rentas de trabajo	3.015.978.329
Renta neta media declarada	17.325

Fuentes: (SIMA) Instituto de Estadística de Andalucía. Consejería de Economía y Hacienda. Junta de Andalucía.

Historia.

La Escuela de Asistentes Sociales de Sevilla, San Vicente de Paúl, empezó a funcionar en septiembre de 1958 bajo la dirección de las Hijas de la Caridad. Se organiza de conformidad con las condiciones que fija la Organización Católica Internacional del Servicio Social, así como también, en la elaboración del primer plan de estudios, se guía por las normas que llegan desde Bruselas, sede de dicha Organización.

La finalidad de la Escuela es dar formación de asistente social para que sus alumnos salgan preparados para atender los múltiples problemas sociales. El alumnado ha de ser obligatoriamente femenino. El primer plan de estudios de la Escuela consta de dos cursos teóricos completos y de seiscientas horas de prácticas. La organización, dirección y régimen interno de la escuela están confiados a las Hijas de la Caridad. El profesorado fue reclutado entre médicos, abogados y otros profesionales de reconocido prestigio científico y social.

La Escuela se ocupa de la apertura de campos de trabajo para la colocación de las alumnas que finalizan sus estudios, haciendo gestiones con empresas públicas y privadas con la finalidad de que figure la profesión de asistente social en sus respectivas plantillas.

El primer quinquenio de los años sesenta es muy movido en el ámbito de las escuelas de asistentes sociales. Las escuelas españolas se vienen reuniendo en esta época también para discutir la reforma de los planes de estudios. Todavía no existe plan

de estudio oficial y las escuelas son todas privadas, es necesario unificar criterios sobre esta cuestión y sobre la preparación del profesorado.

En la consolidación de los estudios de asistente social de la Escuela de Sevilla, existe una fecha importante, junio de 1965, ya que en virtud de una Orden del Ministerio de Educación y Ciencia es reconocida la dicha Escuela. A partir de esta Orden la Escuela tiene que cumplir una serie de requisitos, tales como adoptar el plan de estudios al establecido por el Ministerio por la orden de 21-VI-1964, exigencia de bachiller superior o equivalente para ingresar en la escuela y sometimiento de los alumnos a la prueba final de reválida. No obstante, la escuela sigue siendo privada. El reconocimiento de la Escuela de Sevilla lleva aparejado que ésta pierda su condición de tener únicamente alumnado del género femenino.

La segunda mitad de los años sesenta significa una etapa de consolidación, se produce un incremento del alumnado y en el terreno educativo, se potencia y se consolida la supervisión. En el ámbito externo, la Escuela participa en todo tipo de reuniones y actividades que se celebran tanto en España como en el extranjero.

En la etapa universitaria hay que observar varios hechos. Los años setenta constituyen una década muy agitada en el Trabajo Social con relación a dos cuestiones fundamentales: compromiso con la realidad social y política que vive el país y reivindicaciones de carácter profesional y académico. La reivindicación de una formación universitaria para estos estudios va unida a una nueva concepción de la profesión que ha de actuar en una variedad casi infinita de campos. Como consecuencia se reconocen los estudios de asistentes sociales como universitarios

Los titulares de la Escuela de Sevilla, las Hijas de la Caridad, optan por desprenderse de la Escuela. El claustro de profesores inicia una serie de gestiones ante las entidades públicas, -Junta de Andalucía y Universidad-, con el fin de, en primer lugar, conseguir la continuación de la Escuela. Se consigue que varias instituciones, Ayuntamiento y Diputación, se interesen y, junto con la colaboración del Colegio Profesional, se pueda superar la situación que se materializó con la firma de un convenio entre el Ayuntamiento, la Diputación Provincial y la Consejerías de Educación y Trabajo.

En el año 1986 la Escuela cambia de sede y se traslada desde Triana al centro de la ciudad, concretamente se ubica en la calle Jímios en una casa del siglo XVIII. Por Decreto 221/1986 de 26-VIII la Escuela de Asistentes Sociales de Sevilla se transforma en Escuela Universitaria de Trabajo Social, adscrita a la Universidad de Sevilla.

La Escuela de Sevilla continua haciendo gestiones ante la Dirección General de Universidades con el objetivo de conseguir la plena integración de la Escuela como centro público. La culminación del proceso de integración de la Escuela de Trabajo Social en la Universidad de Sevilla, que se produce por Decreto 168/1991 de 10 de septiembre. Aunque la total acomodación no finaliza hasta el año 1993, cuando ya los profesores han terminado de integrarse en los respectivos Departamentos de la Universidad. El área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales se integra en el Departamento de Antropología Social y Sociología.

Plan de estudios

Como hemos visto anteriormente, la Escuela de Trabajo Social de Sevilla se transforma en Escuela Universitaria en 1986, adscrita a la Universidad de Sevilla, produciéndose en 1991 la integración plena que finaliza en 1993. Dadas estas circunstancias el plan de estudios cursado durante el periodo de estudio corresponde al de 1983.

El plan de estudios de la Diplomatura de Trabajo Social (B.O.E. Nº 61 - 13 marzo 1989) se hace publico mediante la Resolución 5903 de 31 enero de 1989 de la Universidad de Sevilla. Este Plan de Estudios ha sido cursado por los diplomados en Trabajo Social de la promoción 1997. La carga lectiva de dicho plan queda estructurada por horas semanales (Plan 1983) y no por créditos (Plan 1990) organizándose de la siguiente manera:

Primer Curso: Ciencias Básicas (10 h.), Trabajo Social (4 h.) y Ciencias Complementarias (4 h.)= 18h.

Segundo Curso: Ciencias Básicas (4 h.), Trabajo Social (4 h.) y Ciencias Complementarias (4 h.) y Optativas (2 h.)=14h.

Tercer Curso: Ciencias Básicas/Trabajo Social (8 h.), Ciencias Complementarias (3 h.) y Optativas (4 h.)=15h.

Prácticas: Curso Primero (12 h.), Curso Segundo (12 h.) y Curso Tercero (12 h.)

Contenidos:

CUADRO 8. ASIGNATURAS DE LA ESCUELA DE SEVILLA

CIENCIAS BÁSICAS (nº 5):

- Psicología General, Evolutiva y Diferencial (4 horas / semana)
- Sociología General (2 h.)
- Fundamentos de Derecho para el Trabajo Social (4 h.)
- Psicología Social (2 h.)
- Estructura Social Contemporánea (2 h.)

TRABAJO SOCIAL(nº 7):

- Introducción a los Servicios Sociales (2 h.)
- Trabajo Social I (2 h.)
- Servicios Sociales I (2 h.)
- Trabajo Social II (2 h.)
- Servicios Sociales II (2 h.)
- Trabajo Social III (4 h.)
- Política Social y de Bienestar Social (2 h.)

CIENCIAS COMPLEMENTARIAS (nº 5):

- Estadística y Técnicas de Investigación Social (4 h.)
- Derecho Administrativo (2 h.)
- Economía aplicada al Trabajo Social (2 h.)
- Antropología Social y Cultural (1'30 h.)
- Ética General y del Trabajo Social (1'30 h.)

OPTATIVAS (nº 6) : (Elegir 3)

- Psicopatología (2 h.)
- Trabajo Social con Minusválidos (2 h.)
- Trabajo Social de Familia (2 h.)
- Medicina Social (2 h.)
- Psicosociología de la Organizaciones (2 h.)
- Política Económica de los Servicios Sociales (2 h.)

PRÁCTICAS (nº3):

- Curso Primero (12 h.)
- Curso Segundo (12 h.)
- Curso Tercero (12 h.)

2.4.2.3.2.- Análisis comparativo de los planes de estudio de las Escuelas objeto de estudio (Ver ANEXO II. Cuadro 1. Materias y asignaturas troncales, obligatorias y optativas de los planes de estudios de las Escuelas objeto de estudio)

Tras haber estudiado los planes de estudios de la Diplomatura de Trabajo Social en las cuatro Escuelas Universitarias objeto de estudio, así como elementos históricos y socioeconómicos de donde están ubicadas, vamos a analizar dichos planes de estudios de diferentes universidades andaluzas con el objetivo de poder obtener algunas conclusiones sobre la formación que reciben los trabajadores sociales en Andalucía.

La formación universitaria en nuestro país ha vivido en ocasiones al margen de la realidad social, provocando un divorcio entre las enseñanzas en el aula y la práctica profesional. Mientras en otros países de nuestro entorno europeo se ha mantenido un mayor acercamiento e integración de ambos elementos, en nuestro país, es con la aprobación del Real Decreto 1497 de 27 de Noviembre de 1987, donde se recogen las directrices generales de los planes de estudios de los titulados universitarios, cuando se reconoce la importancia que tiene la preparación teórico-práctica, con el fin de contar con unos conocimientos más precisos del contexto social donde la práctica profesional se desenvuelve. Un aspecto que obstaculiza la relación teoría-práctica, lo constituye la comprensión de las prácticas por los alumnos como parte de las asignaturas de Trabajo Social, y como aplicación de todas las disciplinas que integran el diseño curricular de la Diplomatura.

De todos es sabido que la Universidad española está renovándose, que en muchas facultades y escuelas aún conviven los antiguos planes de estudios con los nuevos, y que en otros muchos centros, no se pueden poner en marcha, por ejemplo, más asignaturas optativas y realizar cambios curriculares, por falta de personal docente, influencia de las áreas de conocimiento y estructura de los departamentos entre otros aspectos.

Por otra parte, el sistema formativo existente en la actualidad para los trabajadores sociales que integra la formación básica (Diplomatura) y la formación especializada y continua (cursos de postgrado, cursos ocupacionales y de reciclaje profesional) puede ser calificado de desordenado y disperso por la falta de coordinación entre estos niveles. En concreto, la formación básica del trabajador social, la Diplomatura, a pesar de que se considera una formación positiva por la riqueza de visión que aporta su conformación multidisciplinar, tiene también valoraciones negativas por: insuficiente (demasiado corta) y desactualizada (no evoluciona al ritmo que se producen los cambios sociales).

Sobre la formación reglada en Trabajo Social, analizando los planes de estudios, se observa que un trabajador social, además de su vocación, ha de adquirir una serie de pautas para poder desarrollar el ejercicio de su labor. En las Escuelas de Trabajo Social estudiadas, se atiende fundamentalmente a la adquisición de:

- Conocimientos: Lo que el profesional debe conocer: formación teórica y comprensión de la realidad.
- Destrezas: Lo que el profesional debe saber hacer: dominio de las técnicas y de los procedimientos.
- Actitudes: Lo que guía al profesional en su acción: los principios y valores en que se apoya el Trabajo Social.

Estos tres ejes se condensan y reparten en cinco áreas:

- * El campo específicamente profesional, en el que se distingue la formación eminentemente teórica (historia del Trabajo Social, introducción al Trabajo Social, métodos del Trabajo Social y campos de actuación profesional) de la formación práctica (trabajo sobre el terreno, prácticas en instituciones sociales, prácticas integradas, supervisión, talleres).
- * Las ciencias sociales (sociología, psicología-general, evolutiva, social-, economía, antropología cultural, social...).
- * Las disciplinas auxiliares (estadística, técnicas de investigación social, planificación, administración, política social, asignaturas médicas, jurídicas...).
- * La formación filosófica (postulados y principios del Trabajo Social, corrientes ideológicas, teoría del conocimiento en Trabajo Social, corrientes teóricas, antropología filosófica...).
- * El estudio de la realidad (del país, de la comunidad autónoma, de la religión, problemas contemporáneos, historia social...)Esta área podría señalarse como la más interesante para el posterior ejercicio de la profesión.

De los rasgos comunes pasamos a las peculiaridades en las respectivas Escuelas de Trabajo Social, observando que desde un análisis comparativo de los planes de estudios cabe destacar:

- La ampliación del nº de créditos asignados a las materias troncales, puede significar la ampliación de los “universales” en Trabajo Social.
- El desarrollo de materias troncales de Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social, que refuerza la identidad del Área de Conocimiento.
- La presencia de asignaturas con alto peso en créditos (no materias troncales), con poca convergencia entre las Escuelas, indica la variedad o los “particulares” en la realidad andaluza.
- La presencia de asignaturas relacionadas con especializaciones se interpreta como tendencia hacia lo polivalente y la especialización.

La relación completa de materias y asignaturas troncales, obligatorias y optativas de los planes de estudios de las Escuelas de Trabajo Social de Granada (1994), Jerez (1995), Linares (1997) y Sevilla (1989) figura en el cuadro 1. Anexo II. De ella, presentamos las siguientes características:

- A través de los diversos planes de estudios de las Escuelas se observa que la carga lectiva global oscila entre los 190 y 200 créditos, superior en todos los casos a los 180 créditos que establecen las directrices del Consejo de Universidades.
- Los ocho grandes bloques temáticos, según las directrices generales del plan de estudios de 1990 del Consejo de Universidades, en torno a los cuales se distribuyen los contenidos de las materias troncales se agrupan bajo las denominaciones siguientes:

Derecho, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Política Social y Estado de Bienestar, Psicología, Servicios Sociales, Salud Pública y Trabajo Social, Sociología y Antropología Social y Trabajo Social, correspondiendo el 64 % a Trabajo Social y el 45% a materias específicas por lo que la troncalidad está muy reforzada. Esta situación se da en las Escuelas de Jerez, Granada y Linares. En el caso de Sevilla, al tener el plan de estudios de 1983, se recogen tres áreas: Ciencias Básicas, Ciencias Complementarias y Trabajo Social, siendo esta el área vertebradora e integradora de las enseñanzas, lo que indica su peso específico como en las demás Escuelas.

- Las cuatro Escuelas coinciden en la materia troncal Trabajo Social. En cuanto a las asignaturas troncales y obligatorias de Universidad coinciden en 7 de un total de 102. Estas son: Métodos y Técnicas de Investigación Social, Estadística aplicada a las Ciencias Sociales, Psicología Social, Antropología Social, Economía aplicada al Trabajo Social, Ética general y del Trabajo Social y Prácticas de Trabajo Social. Analizando las materias con carácter obligatorio que cada Universidad ha considerado conveniente incluir en su plan de estudios, se observa que en algunos casos éstas se han integrado como prolongación de una asignatura troncal, poniendo de manifiesto así la relevancia otorgada a las directrices del Consejo de Universidades. El grado de coincidencia en la oferta de las distintas Escuelas es mínimo tanto en lo que se refiere a sus denominaciones como a sus contenidos.

- Las asignaturas optativas, en conjunto, son variadas y amplias tanto en la denominación y contenidos como en el número de ofertadas en cada Escuela (Jerez 12, Granada 26, Linares 18, Sevilla 6). Sin embargo el grado de coincidencia es bajo, pues tan solo coinciden la Escuela de Granada y de Linares en la asignatura Antropología Aplicada de un total de 62 asignaturas optativas. Esto indica que el grado de uniformidad es bastante bajo y también la poca relación de los planes de estudios de las cuatro Escuelas en este apartado que tiene la importancia de iniciar, a través de la elección de estas asignaturas, una posible especialización o profundización en áreas, sectores o problemáticas. No existe un eje común que marque las líneas formativas por campos profesionales. No obstante, si se vislumbran temáticas y sectores comunes que se pueden agrupar en: política europea, intervención socioeducativa, animación sociocultural, gerontología, drogodependencias, justicia, idiomas, informática, infancia, juventud, mujer, minusválidos y vejez. También es de destacar que el plan de estudios de la Escuela de Linares contiene alguna particularidad propia de la Comunidad Autónoma donde se imparte, como la asignatura optativa: Política Social en Andalucía. De esta forma, se facilita al estudiante el conocimiento de una realidad interesante para cualquier que vaya a desempeñar su trabajo en dicha Comunidad.

- Con respecto a las Prácticas de Trabajo Social, en los cuatro planes de estudios se le otorga un papel importante tanto en número de créditos como en la presencia en

distintos cursos de la Diplomatura: Jerez (Prácticas integradas de Trabajo Social I, II y III. 9 créditos), Granada y Linares (Prácticas de Trabajo Social en Instituciones Sociales I y II en Segundo y Tercer Curso. 20 créditos) y Sevilla (Prácticas en Primero, Segundo y Tercer Curso. 12 horas / semana). Por tanto, la presencia de las Prácticas en los cuatro planes de estudios es consistente al ser la asignatura que más peso curricular tiene y más espacio cronológico ocupa. Se confirma como eje básico en la formación académica de los trabajadores sociales.

Se percibe una sensación generalizada de alejamiento entre el trabajo que se está haciendo y las materias que se están impartiendo. Esto parece remitir a un paulatino alejamiento de la realidad académica con respecto a la evolución de la sociedad. Esta desactualización de los contenidos formativos no está contribuyendo a posicionar al trabajador social en un lugar adecuado frente a otros profesionales del campo social en el actual marco de competitividad y confusión que se vive.

También se observa que los trabajadores sociales, en su práctica profesional, se sitúan en diversos campos de intervención: seguridad pública y justicia, seguridad social y salud pública, educación y vivienda, arte y cultura, deporte y recreación, desarrollo urbano y ecología, empresas de iniciativa privada. A este amplio rango de funciones que cubre la profesión de Trabajo Social, hay que agregar las variaciones o ajustes que se presentan coyuntural o permanentemente debido a los cambios que experimenta constantemente el sistema económico, político y social del país. Sin embargo, pese a que se reconoce esta actividad dinámica del sistema, los planes de estudios de las Escuelas de Trabajo Social no se evalúan de forma sistemática, ni de manera periódica para adecuarse a tal problemática. Es evidente que todos esos cambios que experimenta nuestra sociedad en los planos político, económico y social deben expresarse en el currículo de las Escuelas de Trabajo Social. Es urgente y necesario, por tanto, evaluar sus planes de estudios e innovar. No obstante, con los cuatro planes de estudios que aquí se han estudiado, se podría elaborar uno solo, tal vez más equilibrado, aprovechando los aciertos de todos y desechando los errores.

Con relación a la dimensión y características de la oferta formativa podemos concluir, tras analizar los planes de estudios, que los estudios de Trabajo Social están encaminados a formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social y profesional, capaces de participar en la elaboración, ejecución y desarrollo de programas de asistencia, seguridad y bienestar social implantados por el Estado, así como aquellos que realizan las empresas privadas con la finalidad de mejorar los niveles de vida de la población.

En la formación inicial debe plantearse la adquisición de habilidades profesionales. Además, es básico que el profesional se perfeccione en todo aquello

relacionado con la comunicación y la capacidad de relación, así como también ha de fomentar una serie de actitudes positivas: motivación, flexibilidad, receptividad, participación, trabajo en equipo, capacidad de autocrítica... y por supuesto, los principios y valores de la ética profesional. La formación de los trabajadores sociales se manifiesta como el elemento transformador más importante para el avance de la profesión y que ahora se encuentra entre las causas de la baja autoestima del colectivo. Esto es debido a que la formación no está posibilitando el alcance de los principales objetivos y reivindicaciones del colectivo profesional como son: la búsqueda de la especificidad y la elevación del estatus profesional.

Por todos estos motivos parece imponerse una mejora del sistema formativo en su conjunto, y de la formación básica en concreto, lo que exige la reestructuración de los planes formativos y la revisión de los siguientes aspectos:

- Potenciando la dimensión práctica de la Diplomatura.
- Posicionando en un lugar central todas las materias directamente relacionadas con el Trabajo Social y su práctica.
- Dando más importancia a las cuestiones informáticas y tecnológicas, la investigación y el diseño de proyectos.
- Actualización de los materiales didácticos y bibliográficos. Orientación hacia la práctica y la especificidad.
- Actualización de las metodologías fomentando las de carácter participativo.
- Actualización de los docentes.
- Revisión de sus conocimientos pedagógicos.
- Aproximación a la realidad práctica del Trabajo Social.

Las carencias que deja en este momento la Diplomatura son cubiertas a través de la formación especializada que cumple una triple función: alternativa frente al desempleo, cubrir las carencias de la Diplomatura y reciclaje.

2.4.2.4.- La formación superior en Trabajo Social. Ámbito europeo

Durante las dos últimas décadas se ha producido un avance en torno a la disciplina y a la profesión del Trabajo Social que se puede concretar en: reconocimiento oficial de los estudios y estatus de la profesión, y normativa académica y profesional. No obstante, si hacemos una revisión de contenidos en la bibliografía de Trabajo Social producida en estos últimos años aparece como denominador común: la necesidad de incrementar la formación académica y profesional de los trabajadores sociales ante las nuevas exigencias de la realidad social.

En esta década, encontramos una especial preocupación por la formación en Trabajo Social, tanto en el ámbito académico como en el profesional; y desde éste se plantea con mayor exigencia la necesidad de evaluar y reorientar la formación académica, ante los vacíos y distorsiones de la formación recibida.

Por otra parte, las nuevas exigencias del Trabajo Social con relación al bienestar, en sentido amplio, así como la complejidad administrativa de las instituciones sociales, requieren una mayor cualificación profesional, que difícilmente se puede alcanzar desde la formación reglada de la Diplomatura. Por esto aparece la especialización como consecuencia de la necesidad de incrementar la formación actual de los trabajadores sociales, ante la configuración de nuevos campos y áreas de trabajo en los que se tendrá que intervenir de forma precisa y eficaz.

La formación superior contiene objetivos y funciones profesionales, así como las exigencias del mercado laboral y necesita ser reconocida para orientar el análisis académico y profesional futuro, partiendo de variables relacionadas con la demanda. Por una parte, la demanda laboral, referida a las demandas del mercado laboral en los sectores público y privado; y por otra, la demanda social, expresada en las prioridades objetivas que surgen de la realidad, según los campos de acción del Trabajo Social.

Entre los pilares básicos de la formación superior destacan la investigación, la sistematización y la docencia como áreas encargadas de la producción y transmisión de nuevos conocimientos que resaltan el carácter científico del Trabajo Social. De esta manera, la formación superior como necesidad manifiesta actual, producto de las demandas sociales, laborales y profesionales, debe entenderse como un proceso global que integra los elementos del perfil académico-profesional, articulándolos al contexto económico, social y político.

La exigencia actual del incremento de la formación, trata de superar el carácter teorístico o reduccionista en torno a la formación académica recibida y al ejercicio profesional desarrollado. Dicha preocupación está fundamentada en la demanda a las instituciones académicas para acceder al segundo y tercer ciclo universitarios, y manifestada por los profesionales con su incorporación a otros estudios superiores en universidades nacionales y extranjeras y recibiendo formación no reglada como cursos de expertos, postgrado, jornadas, talleres.

El reconocimiento académico no se reduce a la instrumentalización del plan de estudios, sino a sus dimensiones política y social que implica la formación de un profesional capaz de vincularse a los ciudadanos en las condiciones actuales del país. Por ello, el gran reto que tiene la profesión hoy es mostrar capacidad científica, técnica y una dimensión ideológica que le permita realizar su ejercicio profesional en la

compleja realidad social, y para ello, es previo, el reconocimiento y acceso a la formación superior que se materializa en la Licenciatura y el Doctorado en Trabajo Social.

En este sentido, en la memoria justificativa de la propuesta de la ampliación de los estudios de Trabajo Social presentada al Consejo de Universidades por el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social (15 noviembre 1995) se expresaba:

“Los años 90 presentan un horizonte repleto de nuevos retos profesionales para el Trabajo Social, ante el nuevo desafío de adaptar y mejorar continuamente sus métodos y técnicas de intervención directa, de realizar un mayor esfuerzo en la investigación y en la evaluación de los procesos de cambio, así como de mantener una presencia continuada y eficaz en la planificación y dirección de Servicios Sociales.

El trabajador social se enfrenta diariamente a retos importantes que requieren vías de intervención también más complejas y de conocimientos especiales y renovados para poder ser abordados. En la Europa occidental aparecen o reaparecen otros problemas o situaciones que requieren atención social, entre los que destacan:

- desempleo juvenil y de los mayores de 45 años.
- familias monoparentales en situación de precariedad económica.
- familias disfuncionales.
- marginación de minorías étnicas.
- racismo y xenofobia ante esas minorías y refugiados.
- envejecimiento de la población y nuevas situaciones derivadas de la prolongación de los años de vida y de la desaparición de la familia extensa.
- preparación para la jubilación.
- drogodependencias.
- problemas personales y sociales en torno al SIDA.
- pobreza y exclusión social.

Su actuación profesional requiere una alta capacidad de análisis de los hechos sociales a partir de elementos que transfiere la realidad. Por ello, resultan imprescindibles los instrumentos que su formación ha de proporcionarles para realizar y ofrecer un diagnóstico social y una programación que vaya más allá de lo asistencial e incida en el terreno de la prevención y anticipación social.

El bagaje universitario actual de los trabajadores sociales se ha tornado insuficiente para realizar sus cometidos, lo que repercute en la proyección y eficacia de su quehacer profesional. Un nivel académico superior redundaría en mayores aportaciones científicas y técnicas en el campo de las necesidades sociales y de las

relaciones humanas y, por tanto, traería como consecuencia una mayor eficacia profesional”.

Desde esta perspectiva, formar al trabajador social hoy, supone diseñar un nuevo perfil académico y profesional analizando las características que de acuerdo a la demanda necesita asumir la formación futura de los trabajadores sociales de manera que puedan producir conocimientos, desarrollar habilidades y adoptar una actitud científica para enfrentarse a una práctica profesional coherente con las necesidades de la población y las necesidades del mercado laboral. La formación, desde un enfoque integral, no puede ser eventual ni coyuntural, se adquiere de forma continua y con carácter permanente, incide en los vacíos teóricos y metodológicos y suministra elementos formativos capaces de dar consistencia y rigor a la intervención.

La preocupación por la formación permanente debe traducirse en un reto profesional tendente a alcanzar:

- Integración de contenidos teórico-prácticos.
- Actualización de contenidos, metodologías, técnicas e instrumentos.
- Incremento del nivel de conocimientos a través de la investigación.
- Formación en especialidades.
- Elevación del nivel docente.
- Entrenamiento en el trabajo multidisciplinario e interdisciplinario.
- Intercambio y socialización de experiencias.
- Sistematización de la práctica profesional.
- Fomentar la capacidad de análisis y de acción.

pues todo ello, contribuye a una mayor preparación científica y profesional, que imprimirá mayor rigor a la intervención de los trabajadores sociales.

En definitiva, las perspectivas de la formación del Trabajo Social en España están en estrecha relación con las exigencias que vengán planteadas a la disciplina y a la profesión; también las derivadas de las dinámicas del mundo actual con clara repercusión en el Trabajo Social, entre las que destacamos:

- Las derivadas de la globalización de la economía y de otros fenómenos sociales asociados.
- Las que dependen de la evolución de los derechos sociales y de las políticas sociales, a lo que Europa es particularmente sensible.
- Las relacionadas con la evolución de las Ciencias Sociales.

Por otra parte, y en el ámbito europeo, la materialización del mercado único europeo a partir de enero de 1993 produjo unos cambios importantes en el movimiento de los trabajadores en la Europa de la C.E.E., se vislumbraba un endurecimiento en las

políticas migratorias comunitarias con respecto a los países extracomunitarios menos favorecidos económicamente.

La Comunidad Europea desde sus inicios tuvo como objetivo avanzar hacia el reconocimiento mutuo de diplomas y cualificaciones, para lo cual era imprescindible una armonización previa de titulaciones. En 1989, el Consejo de las Comunidades Europeas, emitió una directiva relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan las formaciones profesionales de una duración mínima de tres años. (*Directiva 89/48 CEE. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. 21 enero de 1989*)

Para el caso específico español cabe resaltar lo siguiente:

- El título de la profesión de trabajador social en España cumple los requisitos de la directiva.
- La normativa española establece un sistema general para el reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años. (*Real Decreto 1665/1991, de 25 octubre. B.O.E n° 280, 22 noviembre de 1991.*)
- Las profesiones reguladas en España se clasifican en el Decreto por sectores Jurídico, Sanitario, Técnico y de Ciencias Experimentales, Cultural y Varios. La Diplomatura en Trabajo Social figura en el sector varios. El Real Decreto especifica también los Ministerios con los que se relacionan los títulos que dan acceso a las profesiones reguladas.

Con respecto a la libre circulación de los trabajadores sociales en la CEE, desde los últimos años de la década de los sesenta, se constataron en Europa movimientos a favor de la armonización en el contenido de los programas de formación de los asistentes sociales. En 1975, y bajo los auspicios de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, se creó el “Comité de Enlace de Trabajadores Sociales en la Comunidad Europea”, cuyos objetivos eran, entre otros, los siguientes:

- Estudiar todas las cuestiones relacionadas con el Trabajo Social dentro de la Comunidad.
- Preparar la libre circulación de trabajadores sociales en la Comunidad.
- Representar a la profesión del Trabajo Social ante las diversas instituciones de la Comunidad.
- Atraer la atención de la comunidad sobre los asuntos que son competencia de los trabajadores sociales.

Coincidiendo con la aparición de la Directiva comunitaria (1989) sobre el reconocimiento de titulaciones, el Comité de Enlace, presentó a la Comisión de las Comunidades Europeas un informe comparativo de los sistemas de formación de los

asistentes sociales en la Comunidad Europea. El informe en sus conclusiones recomendaba entre otras cuestiones, las siguientes:

- Animar a los alumnos de Trabajo Social a que practiquen como mínimo una segunda lengua.
- Continuar los esfuerzos para armonizar los sistemas de formación en los países donde existen niveles y fórmulas de enseñanza diversa.
- Desarrollar cursos de Derecho Internacional, especialmente los relacionados con el Trabajo Social.
- Incrementar la importancia de la formación ética.
- Modificar el currículo en profundidad, potenciando las materias específicas y ampliando, como mínimo la duración de los estudios a cuatro años.

En España, la formación para la obtención del título de trabajador social cumple los requisitos de la Directiva del Consejo de las Comunidades Europeas. En principio no habrá problemas para el reconocimiento del título, ni para el ejercicio profesional en cualquiera de los países de la Comunidad. En la actualidad, se está trabajando en esta línea, a partir de las directrices y normativas para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

En resumen, las perspectivas ante la libre circulación, repasados los aspectos normativos, en un futuro muy próximo se concretan en un conjunto de nuevas oportunidades profesionales y paralelamente una serie de retos y desafíos tanto en la formación académica como en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales. El ejercicio profesional en un país extranjero obliga a:

- aprender y practicar la lengua autóctona.
- conocer la legislación del país en cuestión.
- ejercitar nuevos conocimientos, habilidades y recursos personales.
- una actitud y sensibilidad especial para conocer y entender diferentes culturas y formas de relación dentro y fuera del propio país y de los países comunitarios.

2.5.- EL MERCADO DE TRABAJO Y LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TRABAJADORES SOCIALES. EL PERFIL PROFESIONAL

Las salidas laborales dentro del estricto perfil del trabajador social parecen estar cayendo según nos acercamos a la mitad de la década de los noventa. Hace diez años, las posibilidades de encontrar trabajo en el primer año, tras haber obtenido la titulación, eran abundantes. La mayoría de los profesionales eran contratados por las administraciones públicas, con muchas posibilidades de afianzar su plaza mediante un concurso-oposición.

El año 1992 supone un punto de inflexión en esta tendencia. Se congela la oferta de empleo público y, en función de la necesidad acuciante de reducir el déficit público, es rara la institución pública de servicios sociales que decide ampliar plantillas a partir de ese año. Las consecuencias no tardan en hacerse notar.

Exponemos las distintas investigaciones realizadas en Trabajo Social hasta el momento (provinciales, autonómicas y nacionales) en el tema que nos ocupa, considerándolas como antecedentes básicos para vincularlas al análisis posterior que realizaremos en nuestra investigación. De ellas, resaltamos los datos más significativos y pertinentes con los objetivos que nos hemos planteado en nuestra investigación. (Ver ANEXO VI)

2.5.1.- LA EVOLUCIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO Y LA SITUACIÓN LABORAL DE LOS UNIVERSITARIOS

Desde mediados de los años setenta el desempleo en España no ha parado de incrementarse hasta situarse en el año 1998 en el país de la UE con la mayor tasa. El elevado desempleo no es un rasgo que caracteriza sólo al mercado de trabajo español, ya que en la UE existen dieciocho millones de desempleados en el año 1996 y la tasa media de paro es del 10,9% (EUROSTAT 1997).

Desde principios de la década de los ochenta, la inserción laboral de los universitarios ya no está garantizada como lo estaba antaño, por ello encontrar trabajo se ha convertido en uno de los principales retos para los egresados de la Universidad y en general para todo el que se encuentra en paro. El elevado número de titulados y la escasa oferta de puestos de trabajo adecuados a su formación, ha traído consigo la competencia por el empleo y ha propiciado la apertura de intensos debates sobre el papel de la Universidad con relación a la inserción profesional.

A finales de la década de los años noventa, el desempleo es uno de los principales lastres de occidente que afecta a todos los grupos sociales, y en especial, a las generaciones mejor formadas de la historia, como son los jóvenes. El título universitario ha dejado de garantizar por sí mismo el acceso al trabajo. La necesidad de competir por los escasos empleos ha llevado a muchos universitarios a incrementar y mejorar sus cualificaciones para ser más ocupables.

El elevado desempleo en España se explica por el incremento de la población activa (debido al cambio de sentido de las migraciones, a la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral y al boom demográfico de los años sesenta) y a la no-creación de empleo neto. A esta circunstancia habría que sumar los nuevos retos a los que se ha

de enfrentar el mercado laboral con la apertura de mercados que han traído consigo la necesidad de incrementar la competitividad y de aplicar políticas neoliberales que flexibilicen el mercado de trabajo.

En pocos años (1975-1999), el mercado de trabajo experimenta importantes transformaciones en un intento de adaptarse a los nuevos contextos en el que está inmerso. En este breve período de tiempo, se inicia la modernización tecnológica, se desarrolla el sector servicios, se abren los mercados a la UE y se duplica por cinco la población con niveles de estudios superiores. Desde mediados de la década de los ochenta, surge con fuerza la contratación temporal y a tiempo parcial que afecta de forma significativa a las nuevas generaciones. El mercado de trabajo se divide estructuralmente en dos segmentos: *primario*, al cual han accedido generaciones anteriores (durante los años sesenta y setenta) y que en su mayoría cuentan con trabajos fijos, en horarios normales y bien remunerados, y *secundario*, que corresponde a la población que accedió al mercado laboral a partir de mediados de la década de los ochenta, donde predomina la temporalidad y parcialidad en el empleo, tachándose de contratación atípica y precaria.

Las mayores tasas de desempleo y la precariedad laboral afectan en especial a los jóvenes menores de 25 años y a la mujer, al incorporarse al mercado laboral de forma masiva durante los años ochenta y noventa. La juventud es una de las etapas más importantes en la vida de los individuos, como veremos en el siguiente capítulo, donde se definen las trayectorias académicas y laborales. El inicio de la transición laboral y de la transición a la vida adulta tienen lugar durante esta etapa. Las dificultades de acceso al empleo en los jóvenes están retrasando su transición a la vida activa y, por tanto, su inserción social y profesional. También, se ha dilatado esta transición al surgir multitud de itinerarios laborales producto de la escasez de empleo y de la flexibilización laboral.

Las consecuencias del desempleo no tardan en tener su reflejo en la sociedad, economía y en el individuo. No obstante, el nuevo contexto abre nuevas posibilidades de empleo y de solución a buena parte de los problemas laborales. Son muchos los yacimientos de empleo por explotar y, en concreto, el turismo con todas sus variantes es fundamental en el contexto español.

El problema de encontrar un empleo que sea adecuado a las cualificaciones de las personas es característico de los países industrializados. Ahora bien, este problema en España presenta unos rasgos específicos que lo hacen más grave. En concreto, la probabilidad de que los titulados en España encuentren un empleo un año después de salir del sistema educativo es baja con respecto al resto de los países de la OCDE, además es el país con mayor proporción de universitarios con contratos temporales. No obstante, las menores tasas de paro y los mayores niveles de ocupación los ostentan los

universitarios y aunque acceden más tarde al mercado de trabajo, cuando lo hacen, su inserción profesional es mucho mejor que la de otros grupos de población con niveles educativos inferiores.

Los rasgos más llamativos del mercado de trabajo hacen alusión a nuevas formas de empleo que han irrumpido lo suficientemente rápido para que no de tiempo a una adaptación social y cultural. Ante el nuevo panorama laboral, lo más relevante es la forma de organizar la vida laboral en todas sus dimensiones. La nueva organización ha de responder a criterios racionales que incidan en una mejora de la calidad de vida en general. Las innovaciones tecnológicas, el reparto del tiempo de trabajo y la flexibilidad laboral, entre otros, han de venir acompañados de cambios culturales. Su aplicación al mercado laboral debe responder no sólo a criterios económicos, sino también a criterios sociales.

En cuanto a la situación laboral de los universitarios, a finales del año 1998 (EPA, cuarto trimestre) el 16% de los titulados están en paro, una proporción relativamente baja con relación al resto de grupos con niveles de estudios inferiores. En general, los titulados universitarios son un grupo privilegiado dentro del mercado laboral. No quiere decir que su situación sea buena, todo lo contrario, ha empeorado de forma considerable en las últimas décadas, pero ostentan importantes ventajas con respecto a los demás grupos de población con niveles educativos inferiores. En concreto, tienen las menores tasas de desempleo, las mayores tasas de actividad y el acceso al empleo suele ser de mayor calidad. La inmensa mayoría de los asalariados del sector público poseen niveles educativos medios y superiores, trabajan principalmente en educación, sanidad, servicios sociales, veterinaria, intermediación financiera o servicios empresariales. Suelen trabajar como técnicos, profesionales científicos e intelectuales. En general, desarrollan trabajos muy relacionados con su ocupación y los ingresos son más elevados.

Las diferencias laborales son importantes en función del sexo. La mujer presenta mayores problemas de acceso al empleo que el varón. En concreto, el desempleo es 12,5% de media superior en la mujer que el varón con estudios universitarios, en el período de tiempo comprendido entre 1976 y 1999. No obstante, dentro de los titulados universitarios en el año 1996 la mayoría de las contrataciones (58,7%) se realizaron a mujeres con edades inferiores a los 30 años, ya que a partir de esa edad la tendencia cambia a favor de los varones (Martínez 2002). La mujer trabaja en mayor proporción que el varón en las ramas de educación, actividades sanitarias, servicios sociales y organizaciones territoriales, continuando el predominio masculino en el resto de las áreas.

Otro aspecto a considerar es que, el objetivo profesional toma relevancia en momentos de crisis del empleo y las salidas laborales que ofrecen las titulaciones se han convertido en referentes fundamentales a la hora de ser seleccionadas por los alumnos universitarios. Según las estadísticas del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, seis de cada diez ofertas de trabajo corresponden al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, y cuatro de cada diez el área de Enseñanzas Técnicas.

El hecho de poseer una titulación universitaria no garantiza la inserción laboral. Son muchos los factores que la determinan. No obstante, como hemos dicho anteriormente, los universitarios son el grupo mejor situado en el mercado laboral, frente al resto de los grupos de población con niveles educativos inferiores que tienen más limitados sus horizontes laborales.

El inicio de la transición laboral y sus itinerarios laborales dependen de múltiples factores, entre ellos: el tipo de titulación universitaria, las redes sociales en las que se logre insertar, el tipo de empresa a la que accede y otras características individuales, sin olvidar el factor suerte que han destacado algunos autores. El origen social y el sexo, son dos factores fundamentales a la hora de analizarla (Masjuan et al. 1996: 30), ya que están en el origen de la titulación cursada, del capital relacional y de otros aspectos psicológicos. También, según Martínez (2002), hay que tener en cuenta, el conjunto de aspectos relacionados con la procedencia de clase, las relaciones sociales y otros determinantes de carácter social y estructural que influyen en los procesos de inserción profesional.

Según Latiesa, Martínez y Núñez (2001), las principales actividades que realizan los titulados universitarios para buscar empleo son apuntarse al INEM, enviar currículum a empresas, solicitar prácticas en empresas, inscribirse en la Agencia de Colocación de la Universidad y solicitar becas de investigación. Actividades que realizan simultáneamente. Lo más llamativo es que a pesar de desarrollar todo este tipo de acciones, son las relaciones sociales y familiares sin embargo, las que posibilitan en la mayoría de los casos encontrarlo. Se confirma que la mejor agencia de empleo es la propia familia.

El nivel educativo sigue siendo un elemento primordial a la hora de encontrar un trabajo y es considerado como una vía para mejorar el estatus socioeconómico. De hecho, los niveles de desempleo en los titulados es inferior a la media y el acceso a los trabajos de calidad, está mediatizado por la posesión de un título universitario (Becker 1983: 39). La inversión en educación supone invertir para el futuro, ya que las personas con más nivel educativo y grado de cualificación, suelen tener salarios más elevados que las demás y las situaciones de desempleo son más inusuales (Ibídem pág. 40).

Con relación a la situación laboral actual de los titulados de la Universidad de Granada (2004), al menos 4000 licenciados acudirán próximamente a diferentes Empresas de Trabajo Temporal (ETTs) y a las influencias familiares y de amigos para lograr su primer empleo. También al INEM o SAE para inscribirse y poder ingresar en el grupo de población activa.

Los universitarios son conscientes de que de lograr un puesto de trabajo, éste será de carácter temporal (de 1 a 3 meses) y no estará relacionado con los estudios que han realizado. En un sondeo realizado por IDEAL (2004) entre las principales ETTs de Granada, concluye que una de cada cuatro ofertas de trabajo temporal ofertadas es ocupada por licenciados o diplomados universitarios, no estando relacionadas con la carrera cursada por los demandantes de empleo. Así, los titulados universitarios ocupan la cuarta parte de los trabajos temporales sin cualificar, la mayoría en el sector servicios. Otra vía, es el Servicio de Empleo y Prácticas Empresariales de la Universidad de Granada, donde llegan peticiones empresariales específicas (profesor academia, óptico, dentista, aparejador, médico, fisioterapeuta,...) que se cubren sobre la marcha, y otras demandas de empleo sin cualificar (personal parques temáticos).

También en una reciente encuesta realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (2004) entre licenciados de una veintena de Universidades de todo el país, se refleja que la media nacional, en cuanto al tiempo para encontrar su primer empleo significativo tras concluir sus carreras se sitúa en seis meses y medio. Los universitarios granadinos tardan un tiempo notablemente superior a la media nacional, necesitando nueve meses y medio para encontrar su primer empleo significativo, no incluyendo los contratos temporales veraniegos, ni otras modalidades que tramitan las ETTs y que no se derivan de los estudios. Otra cuestión de interés, que refleja la encuesta realizada, es que un 77% de los licenciados comienza a buscar trabajo nada más acabar sus estudios universitarios.

2.5.2.- EL PERFIL PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL Y LAS COMPETENCIAS LABORALES

El Trabajo Social, como hemos visto anteriormente, es la disciplina de la que se deriva la actividad profesional del trabajador social, que tiene por objeto la intervención social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar, mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el Trabajo Social de caso, grupo y comunidad. El Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los

principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales para el Trabajo Social. (Federación Internacional de Trabajadores Sociales, 2000)

El contexto social, económico, tecnológico y cultural en el cual se inscribe el Trabajo Social presenta características nuevas que plantean mayores exigencias en la formación de los trabajadores sociales:

- ❑ La globalización económica plantea nuevos escenarios en la política social.
- ❑ Las tecnologías de la información y comunicación conllevan nuevas formas de exclusión y marginación social distintas a las ya existentes.
- ❑ El progresivo envejecimiento de la población supone un aumento en la atención y cuidado de la población.
- ❑ El creciente individualismo de nuestra sociedad se asocia a cambios en la familia e incrementa las situaciones de inestabilidad y convivencia.
- ❑ El fenómeno de la inmigración abre un debate político sobre la integración de estos colectivos y pone a prueba la capacidad de cohesión de nuestra sociedad.
- ❑ La evolución de las políticas sociales en el contexto europeo y la emergencia de un modelo pluralista de Estado de Bienestar genera una revisión del papel de los distintos sectores y actores implicados en la provisión de servicios de bienestar.
- ❑ El avance de los derechos sociales obliga a revisar los sistemas de protección y financiación para consolidarse como verdaderos derechos de ciudadanía.

Estas transformaciones, plantean nuevos desafíos al Trabajo Social, debido a que éste permanentemente está enfrentándose con problemas de diversa índole, generados como resultado de transformaciones en las ciencias en que se basa, cambios en la estructura de la sociedad y en la ideología que predomina en ella, lo que conduce a nuevas expectativas en relación con la profesión y al requerimiento, por parte de los trabajadores sociales, de las competencias laborales necesarias para hacer frente a las transformaciones citadas anteriormente.

La identidad es lo que caracteriza y define a un trabajador social es, el conjunto de rasgos propios que le definen frente a otras profesiones. Esta identidad está influida por un conjunto de factores y se constituye en relación dialéctica con una sociedad, un período histórico y una cultura que la van configurando permanentemente. De este modo, la identidad profesional depende del pasado, de donde surgen las primeras identificaciones que dan origen a la profesión y le permiten desempeñar un papel en la

sociedad y, a partir de esa base, se va enriqueciendo y modificando, en la medida que va recibiendo nuevas demandas sociales; teniendo acceso a nuevos roles, aumentando su caudal de conocimientos y profundizando la reflexión sobre la propia práctica.

Así, la competencia debe responder a las nuevas exigencias que el mercado de trabajo impone a los trabajadores sociales y se debe, igualmente, avanzar en la conquista de un efectivo mercado de trabajo, pero también mejorar el nivel de la formación profesional. Existe una correlación entre la fragilidad de la práctica profesional actual, los bajos salarios y la competencia con otros profesionales que disputan las mismas áreas sociales de actuación.

Con la finalidad de analizar las necesidades presentes de la sociedad y entrever las futuras, tras numerosas discusiones, conversaciones con profesionales, alumnos, profesores de Escuelas Universitarias, Colegios Profesionales y trabajadores sociales de reconocido prestigio dentro de la profesión se ha debatido y consensuado el perfil profesional del trabajador social, en el que se establecen las competencias, las realizaciones profesionales y los criterios de realización que este profesional requiere para el adecuado ejercicio de sus funciones.

Definir el perfil profesional del trabajador social que la sociedad demanda sirve de referencia y constituye una buena base para:

- Orientar los procesos de selección para ocupar el puesto de trabajador social.
- Servir de referencia en la planificación de la carrera profesional de los trabajadores sociales.
- Reunir las competencias profesionales específicas requeridas para actuar en el área profesional definida siendo una referencia fundamental del currículum, ya que orienta el proceso formativo especificando las competencias que los sujetos desarrollarán.
- Proporcionar una referencia para la evaluación del desempeño de los trabajadores sociales.

También, ante la nueva realidad de la convergencia europea en torno a la educación, títulos y perfiles profesionales, la formación profesional se convierte en el componente principal de la formación técnica universitaria. La formación del trabajador social, ha sufrido una serie de cambios o modificaciones a lo largo de la historia. Esta evolución en la formación es propiciada, sobretudo en esta última década, por las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales que están generando cambios profundos en los contenidos, medios, métodos y formas sociales del trabajo.

Hoy la formación debe diseñarse partiendo de las competencias profesionales necesarias en el nuevo contexto europeo y de las nuevas realidades sociales que están

requiriendo profesionales que posean las competencias laborales necesarias para hacer frente a estas transformaciones. Si antes un trabajador social era formado para ser polivalente, hoy debe ser formado también para la especialización.

2.5.2.1.- Las competencias laborales

El concepto de competencia comenzó a ser utilizado como resultado de las investigaciones de David McClelland en los años 70, las cuales se enfocaron en la identificación de las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo. De hecho, un primer hallazgo lo constituyó la demostración de la insuficiencia de los tradicionales tests y pruebas para predecir el éxito en el desempeño laboral.

McClelland logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. La forma en que describió tales factores se centró más en las características y comportamientos de las personas que desempeñaban los empleos que en las tradicionales descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo. (Spencer, McClelland and Spencer, 1994.)

A partir de los 80, países como Inglaterra –precursores en la aplicación del enfoque de competencia- lo vieron como una útil herramienta para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación. Una primera situación a abordar mediante el modelo fue la inadecuación de relación entre los programas de formación y la realidad de las empresas. Bajo tal diagnóstico se consideró que el sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos más que su aplicación en el trabajo. (Whitear, 1997). Se requería y se requiere también ahora un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente los conocimientos adquiridos. La definición de las competencias apuntó a incluir lo que realmente ocurría en el lugar de trabajo a partir de la preocupación por el desempeño que tenía la economía británica en el mercado mundial. .

Realizado este primer acercamiento al tema de las competencias cabe ahora realizarnos una pregunta: ¿Qué entendemos por competencias laborales?. Conforme avanzan los diferentes acercamientos y nuevas explicaciones a la compleja realidad del desempeño actual en el trabajo, se diversifican los conceptos sobre competencia laboral. A continuación, recogemos varias de las definiciones más recientes sobre el concepto de competencia laboral:

Marelli (1999) define la competencia como una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir resultados

deseados por la organización. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos. Y añade que son: capacidades humanas, susceptibles de ser medidas, que se necesitan para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en el trabajo.

Según el Diccionario de la Real Academia Española se define competencia como pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto concreto. Según Levy-Leboyer (1997: 54) “las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras (...). Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo (...). Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos”. El mismo autor concluye su exposición diciendo que “las competencias representan la unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.”

Ibarra (2000) la define como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser*.

Desaulniers (2000) la conceptualiza como la capacidad para resolver un problema en una situación dada, lo que significa decir que la medida de ese proceso se basa fundamentalmente en resultados.

Bunk (1994) define la competencia como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para:

- afrontar de forma efectiva las tareas que requieren una profesión en un determinado puesto de trabajo, con el nivel y calidad de desarrollo requeridos;
- resolver los problemas emergentes con iniciativa, autonomía y creatividad; y
- adaptarse al entorno sociolaboral y colaborar en la organización del trabajo.

Una vez realizado un acercamiento a las diferentes acepciones que autores diversos plantean sobre la competencia laboral, hemos optado por un enfoque integrado, holista, de competencia ya que, a nuestro modo de ver, refleja mejor el concepto de competencia.

El enfoque holista considera la complejidad en la mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño profesional. Este enfoque pone en común tanto las tareas desempeñadas como los atributos del individuo que le permiten un desempeño exitoso. También considera el

contexto en el cual se lleva a cabo el trabajo y permite integrar la ética y los valores como parte del concepto de competencia laboral.

En este sentido, la competencia laboral implica movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan con las habilidades y la percepción ética de los resultados del trabajo en el entorno, con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de los compañeros de profesión y usuarios / clientes, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones, etc.

Para elaborar el perfil profesional del trabajador social y poder desarrollar el conjunto de competencias que permiten a este profesional acceder a un determinado puesto de trabajo, consensuamos la siguiente definición de Competencia Laboral:

“La competencia, así concebida, valora la capacidad del trabajador social para poner en juego su saber adquirido con la experiencia. De esta forma, se entiende como una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados según la característica del contexto y desempeño en que se encuentre el profesional del Trabajo Social y de la conceptualización diaria que el trabajador social lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes, basado todo ello en los principios éticos del Trabajo Social”. (Consejo General y Áreas de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales. 2003)

2.5.2.2.- Perfil profesional del trabajador social

El trabajador social realiza su actividad profesional en múltiples y diversas áreas profesionales y ámbitos de desempeño siendo una profesión centrada en la acción social. Detecta y reconoce las problemáticas sociales y diseña estrategias de acción de cara a modificar la realidad social a través de la relación de ayuda a las personas –en un proceso de apoderamiento y prevención de disfunciones- y la dinamización de recursos institucionales y comunitarios, con la finalidad última de aumentar el bienestar. Surge de los ideales humanistas y democráticos, y sus valores se basan en el respeto a la igualdad, libertad y dignidad de todo ser humano siendo los derechos humanos y la justicia social los elementos constitutivos de la motivación y justificación de su ejercicio profesional.

Para poder establecer el perfil profesional del trabajador social hemos seguido un proceso de elaboración del mismo sobre la base del análisis de las áreas profesionales y ámbitos de desempeño, del análisis de funciones según las diferentes normativas –estatal, autonómica y local- para este perfil profesional en sus diversos

ámbitos de actuación, en recomendaciones y resoluciones del Consejo de Europa y en la documentación elaborada por la Federación Internacional de Trabajadores Sociales en referencia a la profesión del Trabajador Social, así como en el documento “National Occupational Standards for Social Work” editado en Mayo de 2002 en Reino Unido.

Se entenderá por perfil profesional del trabajador social el conjunto de competencias técnicas –conocimientos- (*saber*), metodológicas –habilidades- (*saber hacer*), de relación –participativas- (*saber estar*) y personales -cualidades y actitudes- (*saber ser*) que permiten al trabajador social acceder a una determinada organización (*dónde*) en la que desarrollará una función orgánica (*qué*) desde una perspectiva profesional concreta (*cómo*). En este sentido es la referencia fundamental del currículo, ya que orienta el proceso formativo especificando las competencias que los sujetos desarrollan.

El Trabajo Social en cuanto disciplina parte de una concepción del ser humano como ser en permanente interacción con su medio, y tiene como objetivo específico las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y su medio, especialmente los grupos y las instituciones sociales. De ello se derivan varios objetivos interrelacionados:

- Contribuir a disminuir la desigualdad e injusticia social, facilitando la integración social de los grupos de personas marginadas, excluidas socialmente, económicamente desfavorecidas, vulnerables y en situación de riesgo.
- Contribuir a que las personas, los grupos, las organizaciones y comunidades desarrollen destrezas personales e interpersonales que aumenten su poder para enfrentarse a las fuerzas sociales que inciden en su marginación.
- Asistir y movilizar a los individuos, las familias, los grupos, las organizaciones y las comunidades con el fin de mejorar su bienestar y su capacidad para resolver sus problemas.
- Dar a conocer las oportunidades que los grupos sociales tienen a su disposición, motivarlos para tener acceso a esas oportunidades y ayudar a las personas, familias y grupos sociales a desarrollar las respuestas emocionales, intelectuales y sociales necesarias para permitirles aprovechar esas oportunidades sin que tengan que renunciar a sus rasgos personales, culturales y de origen.

Para el logro de estos objetivos, la intervención profesional de los trabajadores sociales requiere de dos formas complementarias de intervención:

- Intervención directa. Se realiza en diversos ámbitos de desempeño e incluye una serie de actividades profesionales del trabajador social que, para el logro de sus objetivos, precisan de un contacto personal entre profesional y la persona, familia o grupo de

implicados, de tal forma que la relación que se establece entre el trabajador social y el sistema cliente (individuos, familia, grupo pequeño) es un elemento significativo en el cambio de situación.

- Intervención indirecta. Se realiza en diversos ámbitos de desempeño e incluye aquellas actividades del trabajador social de estudio, análisis, sistematización, planificación, evaluación, coordinación y supervisión.

Por otra parte, los trabajadores sociales realizan su actividad profesional en diversas áreas profesionales y ámbitos de desempeño tanto en organismos internacionales, administración pública, universidades, empresa privada (por cuenta ajena o ejercicio libre de la profesión) y en el marco del Tercer Sector (asociaciones, fundaciones, federaciones u otras organizaciones sociales).

Las *áreas profesionales* consideradas como la agrupación de funciones profesionales relacionadas son las siguientes:

- *Asistencia*: mediante la detección y análisis de las necesidades sociales y la facilitación del acceso a la información a todo ciudadano, los trabajadores sociales facilitan el desarrollo de las capacidades y facultades de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para afrontar por sí mismos presentes o futuras situaciones de dificultad social en que estén insertos. Así mismo, los trabajadores sociales gestionan recursos humanos y organizativos, contribuyendo así a la administración de las prestaciones de responsabilidad pública, su distribución y la protección de las poblaciones más dependientes, según los derechos reconocidos por el Estado Social.

- *Prevención*: el trabajador social, en equipo con otros profesionales, y como uno más de los profesionales de las relaciones humanas y del bienestar social, trata de adelantarse y prevenir la constante reproducción de la marginalidad, de la exclusión social, de la desafiliación, de la pobreza y de la vulnerabilidad social, fenómenos todos productos de la pobreza estructural de los países desarrollados, fuente de desaliento, protesta, violencia social y que afectan a la convivencia ciudadana.

- *Promoción y educación*: el trabajador social une a la función preventiva una labor educacional que ayuda a las personas y grupos sociales a hacer uso de las oportunidades y la promoción de otras oportunidades personales y sociales.

- *Mediación y arbitraje*: el trabajador social interviene en la resolución de los conflictos que afectan a las familias y grupos sociales en el interior de sus relaciones y con su entorno social.

- *Rehabilitación*: el trabajador social contribuye al bienestar y posibilita la integración social de aquellas personas y colectivos que por razones personales o sociales se encuentran en una situación de desventaja social.

- *Planificación, análisis de procesos sociales y necesidades y evaluación*: a partir del conocimiento y análisis de procesos sociales y necesidades, el trabajador social trabaja en la planificación y evaluación en los microsistemas mediante el diseño y ejecución de planes, programas y proyectos sociales, así como en un nivel estratégico, contribuye a la formulación de políticas sociales autónomas, nacionales, europeas e internacionales.

- *Gerencia y administración*: el trabajador social trabaja en la gerencia y administración de los servicios sociales, mediante la organización, dirección y coordinación de los mismos.

- *Investigación y docencia*: el trabajador social estará obligado no sólo a la investigación inherente a las funciones señaladas sino a las que se relacionan con su propio trabajo profesional para revisarlo permanentemente y buscar nuevas formas de enfocar y afrontar los problemas vitales a que debe dar respuesta. A su vez, esos conocimientos acumulados y esas experiencias vividas habrá de ponerlas permanentemente a disposición de los colegas y, particularmente, de los futuros nuevos profesionales que aprenderán de los libros y de su trabajo personal tanto como de la relación directa en el propio campo de trabajo. Por otra parte, el trabajador social aumenta su conocimiento de la realidad social mediante la investigación para tratar de modificar las prácticas sociales que crean desigualdad e injusticia social y, por lo tanto, condicionan el desarrollo autónomo de los sujetos.

Los *ámbitos de desempeño* son cada uno de los campos en los que el trabajador social ejerce su profesión. Tradicionalmente los profesionales del Trabajo Social han desarrollado su labor entre los pobres y marginados y con un fuerte contenido paternalista y asistencial en su actuación. Particularmente desde la aprobación de la Constitución de 1978 y en la medida en que se desarrolla en normas jurídicas positivas y en su correspondiente entramado institucional, la actividad profesional se dirige hacia todo ciudadano en estado de necesidad en el marco de los derechos que le reconoce la Constitución y el resto de normativas jurídicas. Desde este reconocimiento de derechos de todo ciudadano, el trabajador social, trata de potenciar todas las virtualidades de la persona humana, de las familias, de los grupos, de las organizaciones y comunidades en que desarrolla su vida, para conseguir el máximo de bienestar social y calidad de vida.

El ámbito más habitual de su labor profesional es el de los servicios sociales personales, pero también se encuentra en el ámbito de la salud, la educación, justicia,

empleo, urbanismo y vivienda, empresa, medio ambiente, voluntariado, la cultura y el tiempo libre.

Las distintas Administraciones Públicas –Central, Autonómica y Local- son las máximas responsables en nuestro país y en los países de nuestro entorno, de garantizar la prestación de este tipo de servicios a los ciudadanos y a sus comunidades. Será, pues, en estas Administraciones, especialmente en la Administración Local y Autonómica, donde más amplia acogida encuentra este tipo de labor profesional.

Pero también la iniciativa privada en este terreno ofrece un amplio campo a los trabajadores sociales: las asociaciones de autoayuda, las organizaciones no gubernamentales, tienen un importante papel a jugar y lo aumentarán en los próximos años, máxime si se incorpora a ellas un fuerte voluntariado que comienza a despegar.

Por último, también el sector mercantil ha estado siempre presente y es posible que tenga un gran futuro desde la crisis de los sistemas tradicionales de prestación de este tipo de servicio. A veces, están siendo los mismos trabajadores sociales quienes promueven ahí un amplio cambio de actuación profesional que no se debe desdeñar.

En estos ámbitos de desempeño, los trabajadores sociales realizan intervenciones profesionales de forma coordinada y complementaria con otros agentes tanto políticos (cargos políticos institucionales, representantes políticos y sindicales, etc.), sociales (voluntariado social, militantes sociales, etc.), como profesionales (psicólogos, sociólogos, educadores sociales, etc.).

El perfil profesional de una profesión es la descripción de competencias y capacidades requeridas para el desempeño de una ocupación, así como sus condiciones de desarrollo profesional. Está compuesto por:

- la *declaración de la competencia general*, es decir, la aptitud de un individuo para desempeñar la misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber-hacer.

- la descripción de *unidades de competencia*, consideradas como el conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo. Se obtienen por división de la competencia general de la figura profesional y deben tener sentido para la mayoría de los empleadores del sector.

- las *realizaciones profesionales* que describen lo que las personas deben ser capaces de realizar en las situaciones de trabajo. Expresa los logros o resultados esperados que la

persona debe ser capaz de demostrar para conseguir el rol de la correspondiente unidad de competencia.

- y los *criterios de realización* o ejecución, son “especificaciones” que para cada realización persiguen determinar el comportamiento de las personas correspondiente a los niveles de profesionalidad requeridos para un área ocupacional dada. Describen los resultados o “logros clave” que muestran la competencia profesional. Deben considerarse que son la respuesta encontrada por un grupo de expertos en el sector a la pregunta ¿Cómo puede saberse si una persona es competente, o está cualificado, en la realización profesional correspondiente? Expresan, por tanto, el nivel aceptable de la realización profesional que satisface los objetivos de las organizaciones productivas y deben permitir discernir la “realización profesional competente”. Son una guía para la evaluación de la competencia profesional. Cada criterio define una característica de la realización profesional bien hecha. La realización profesional plenamente competente o satisfactoria requiere satisfacer todos los criterios de realización de la misma. Estos componentes son independientes del área profesional y/o ámbito de desempeño en el que desarrolle sus funciones. (INEM. 1993)

Para el desarrollo del perfil profesional del trabajador social se ha tomado como referencia la metodología utilizada por el MEC para la elaboración del “Catálogo de Títulos Profesionales”. Esta metodología se basa en el análisis de las cualificaciones requeridas para cada perfil, utilizando métodos cualitativos de recogida y procesamiento de la información proporcionada por los agentes sociales, especialistas y técnicos.

Asimismo, el perfil parte del concepto de competencia profesional utilizado tanto por el MEC como por el INEM, que no se centra únicamente en los conocimientos técnicos sino que tiene en cuenta todo aquello que rodea la profesión y que afecta al desarrollo y desempeño de la misma. Para ello se han identificado tanto los conocimientos como las destrezas, habilidades sociales y habilidades técnicas necesarias para el desarrollo de las diferentes tareas requeridas por el perfil del trabajador social.

A continuación presentamos el perfil profesional del trabajador social basado en competencias, tomando como base el trabajo realizado en el Reino Unido denominado "National Occupational Standards for Social Work". Exponemos las competencias generales y específicas, solamente, pues nos servirán de referencia en el desarrollo posterior que realizamos en torno a la formación, sus contenidos y perfil:

COMPETENCIA GENERAL: El trabajador social es un profesional de la acción social que tiene una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social y del comportamiento humano, que lo capacita para:

- Intervenir en las situaciones (problemas) sociales (de malestar) que viven individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación,
- participar en la formulación de las políticas sociales y
- contribuir a la ciudadanía activa mediante el apoderamiento y la garantía de los derechos sociales.

Todo ello con el fin último de contribuir junto con otros profesionales de la acción social a:

- la integración social de personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades,
- la constitución de una sociedad cohesionada y
- el desarrollo de la calidad de vida y del bienestar social.

A partir de aquí se establecen seis grupos de competencias profesionales específicas. Estos son:

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

COMPETENCIA PROFESIONAL II: Planificar, ejecutar, revisar y evaluar la práctica del Trabajo Social con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales.

COMPETENCIA PROFESIONAL III: Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.

COMPETENCIA PROFESIONAL IV: Actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente así como para las propias y las de los colegas de profesión.

COMPETENCIA PROFESIONAL V: Administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización.

COMPETENCIA PROFESIONAL VI: Demostrar competencia profesional en el ejercicio del Trabajo Social.

2.5.3.- EL MERCADO DE TRABAJO PARA LOS TRABAJADORES SOCIALES. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS

Entre los determinantes que configuran el mercado laboral actual, esta la continua aparición de nuevas titulaciones académicas, con perfiles poco definidos, relacionadas con el Trabajo Social, lo que ha provocado una situación confusa no ajena a los trabajadores sociales.

En esta exposición, se resaltan elementos fruto de la reflexión que la Comisión Educativa del Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Málaga viene desarrollando desde hace años. Surge a raíz de la sensibilización ante el escaso reconocimiento social de nuestra profesión y sus diferentes funciones en determinadas parcelas de intervención (medio educativo), así como del nacimiento de otras profesiones muy conectadas con el Trabajo Social.

Partiendo de un enfoque economicista donde el Trabajo Social se constituye en una profesión más, determinada por la dinámica del sistema de economía de mercado, y por el auge de determinadas políticas sociales. La competitividad es entendida no sólo como aquella producida por los miembros de nuestro gremio sino también por otras titulaciones ya existentes con perfiles poco definidos: Educación Social, Psicología Social, Pedagogía Social y los nuevos ciclos formativos mencionados anteriormente. Estos se venden como lo más novedoso, la panacea, por tanto el viaducto más seguro para encontrar empleo. Paradójicamente los contenidos que se imparten proceden del Trabajo Social. Esto unido a la poca clarificación de funciones de unos y otros profesionales y a la escasa unificación de criterios y objetivos hace que vivamos en la actualidad en un estado caótico de estos profesionales, así como del sujeto-objeto de su intervención. Se establece así, una lucha por ocupar en el mercado laboral terrenos de profesiones ya existentes pero con poco reconocimiento social.

Si analizamos la visión que los demás tienen del Trabajo Social no es de extrañar que el reconocimiento social de la profesión se circunscribe al Trabajo Social individual a pesar de que la profesión permite una visión más globalizadora, integradora y transformadora de la realidad social. Se está asumiendo un rol de gestores de recursos independientemente de las potencialidades que la profesión pueda desarrollar por los diferentes contenidos que se introducen en el proceso de formación. Se olvida así, de la vertiente socioeducativa. La política social también está ahí, condicionando las funciones profesionales.

Entre los motivos que nos han conducido a todo esto podemos señalar:

- Escaso asociacionismo de los trabajadores sociales en colectivos profesionales que los representen.

- Escaso compromiso social con la realidad en la que trabajan y poca presentación de alternativas sociales como gremio profesional.
- Poca presencia de profesionales en el mundo universitario y en otras instituciones decisorias.
- Poca innovación en el cuerpo teórico del Trabajo Social, consecuencia de una escasa investigación, falta de nuevas teorizaciones y de publicaciones de estas.
- Dejadéz de otras funciones por parte del trabajador social y que son inexcusables.
- Durante un período largo de tiempo la mayor parte de la demanda de trabajo provenía de las Administraciones Públicas, absorbiendo casi el 100% de los trabajadores sociales recién salidos de las Escuelas Universitarias. Las expectativas eran convertirse en funcionarios para cubrir puestos que respondían a una excesiva burocracia administrativa, con funciones concretas ya establecidas.
- Inexistencia de sistematización del rol educativo. El ejercicio profesional está lleno de una pedagogía de la acción, pero no se reflexiona sobre ella, no se sistematiza lo suficiente, y en consecuencia, no se transmite adecuadamente.
- En los propios procesos formativos de los trabajadores sociales no sólo es importante la transmisión de conocimientos, sino hacerlos con mejor metodología de enseñanza. Debido a ello, se produce un empobrecimiento de la profesión, poco reconocimiento social, la invasión de campos de intervención propios por otros profesionales, y el nacimiento de nuevas titulaciones y profesiones bajo otra denominación pero de similares funciones.

La realidad laboral de los profesionales del Trabajo Social y los oferentes de empleo para trabajadores sociales ha ido cambiando a lo largo de la última década. Antes las convocatorias públicas cubrían prácticamente las demandas de empleo de los profesionales. Hoy día la realidad laboral ha cambiado, la crisis económica, y en consecuencia, los recortes presupuestarios, hacen que la oferta pública sea cada vez menos frecuente ante el mayor número de titulados que salen de las Escuelas.

Se delegan servicios de la Administración Pública, provocando un mayor auge de las ONGs e instituciones sin ánimo de lucro. Es aquí precisamente, donde está la nueva realidad laboral más demandante de puestos dirigidos a los trabajadores sociales, y por tanto, supone una adaptación a esta situación. En estas instituciones interesan, profesionales que hagan casi todo, a costes más bajos. De ahí, la conveniencia de contratar pocos diplomados, licenciados y tener técnicos de F.P. que hagan lo mismo de forma más económica. Independientemente de esto, las instituciones sin ánimo de lucro y/o ONGs, son una salida laboral importante para los trabajadores sociales, que permite al mismo tiempo desarrollar las diferentes funciones de la profesión.

En la actualidad, las ofertas de trabajo se producen desde las ONGs, los conciertos con las Comunidades Autónomas y Ayuntamientos o el auge de los movimientos

sociales y la cooperación para el desarrollo, y un tímido número de empresas privadas para la prestación de servicios sociales que incluyen algunas iniciativas de autoempleo y ejercicio libre de la profesión.

Otra tendencia es el aumento de la demanda de profesionales afines al ejercicio del Trabajo Social. Consiste en la recuperación o aparición de perfiles relacionados con la intervención social, fruto del avance de la especialización que se acentúa en todos los campos: educador social, educador familiar, animador sociocultural, monitor de talleres de tiempo libre, mediador familiar... han proliferado de forma considerable.

Esta situación tiene su lado positivo:

- El enriquecimiento profesional y de disciplinas a través del trabajo interdisciplinar.
- La pérdida por parte del trabajador social de cierto complejo de inferioridad respecto a otras profesiones que se movían habitualmente en la esfera de lo social.
- El hecho de competir con otras profesiones para acceder a un mismo puesto de trabajo puede ejercer un efecto positivo de superación, de necesidad de aumentar la capacidad profesional para ejercer.

También presenta inconvenientes la diversificación de profesiones de lo social:

- La inflación de títulos que se ofertan en el mercado de trabajo los devalúa frente a las empresas contratantes, que obviamente optan por aquellas categorías que les puedan salir más rentables y están en situación de exigir una mayor flexibilidad a la hora de asumir las funciones que no pertenecen a cada título.
- El riesgo de caer en oposiciones corporativistas que compiten entre sí por ganar cuotas en el mercado de trabajo, lo que puede conducir a ejercer sin una mínima consideración ética.

Es por tanto, que se hace necesario introducir mejoras en los contenidos y metodología de enseñanza del Trabajo Social que hagan frente y se adapten a estas necesidades que el mercado laboral demanda. Así, las nuevas exigencias formativas se centran en:

- Nuevas tecnologías.
- Trabajo con familia.
- Técnicas, estrategias, recursos y procedimientos para trabajar la problemática de la exclusión social.
- Habilidades sociales y/u otras técnicas educativas.
- Técnicas, recursos, legislación para el fomento de empleo por cuenta ajena o cuenta propia.
- Políticas, instituciones y recursos europeos.
- Buen conocimiento de los recursos según sectores de población y/o problemas sociales.

- Cooperación internacional.
- Pedagogía de la intervención social.

Por todo ello, es necesario incrementar la formación actual de los trabajadores sociales accediendo a la licenciatura o título de grado con propia identidad, lo que aportará elementos que facilitarán su integración plena en el mercado laboral.

Las conclusiones a las que llegó la Comisión Educativa del Colegio Oficial de Diplomados en T.S. de Málaga pueden resumirse en las siguientes:

- Se están creando nuevas profesiones desde la Administración para cubrir una serie de tareas en el campo de lo social. Estas tareas son las propias del Trabajo Social, sin embargo, desde la Administración, los trabajadores sociales no las llevan a cabo, ya sea por falta de tiempo, de personal, quedando relegados, principalmente, al Trabajo Social individual, de manera que con la proliferación de estas nuevas profesiones se correrá el riesgo de que sean ellas las que ejecuten esas otras funciones.

- Todo esto se ha creado sin consultar adecuadamente a los agentes sociales directamente implicados.

- La legislación no es lo suficientemente clarificadora a la hora de definir cuáles son las tareas que van a desempeñar estos profesionales y como éstas se pueden confundir con las de un diplomado en Trabajo Social.

- Los trabajadores sociales tienen que luchar por clarificar y desarrollar sus funciones, definiendo claramente aquellas que son exclusivas del Trabajo Social.

- Debe haber una mayor unión entre Colegios Profesionales y Escuelas Universitarias, en un continuo estado de retroalimentación. Ello permitirá crear puntos de encuentro para la reflexión y producción.

- Tiene especial importancia la acción investigadora y se debe buscar espacios donde publicar y dar a conocer los trabajos realizados.

Continuando con el análisis del mercado de trabajo de los universitarios en general, y de los trabajadores sociales en particular, en la actualidad, según datos del Observatorio Ocupacional del INEM y del Círculo de Progreso, las últimas cifras del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2004) el paro afecta menos a los universitarios (15%) que a los jóvenes que tan solo tienen una formación primaria (21,6% de los parados) o secundaria (53,9%). Aún así, no todos los titulados logran encontrar un empleo a su medida, en gran parte porque se desconocen las salidas laborales.

Cada vez más, la formación superior se convierte en un requisito imprescindible para encontrar trabajo. Sin embargo, la falta de preparación práctica de cara al mercado laboral y la poca conexión existente entre dos mundos que, en realidad, son complementarios, como la empresa y la universidad, dificultan el acceso al empleo. En este sentido, las universidades, a la espera de la implantación del nuevo modelo promovido dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, siguen preparando al universitario en contenidos teóricos, mientras la empresa cada vez demanda más una formación práctica y en habilidades profesionales, como capacidad de comunicar o liderar un equipo, entre otras. Aún así, hay carreras en las que el paro apenas existe (Ingenierías Técnicas Aeronáuticas) y otras, en cambio, como la de maestro es la que más sufre el drama del paro, aunque sus perspectivas laborales han mejorado gracias al fenómeno de la inmigración.

El Instituto Nacional de Empleo, en su último Informe del Mercado de Trabajo de los Titulados Universitarios, cataloga hasta 341 ocupaciones en las que se emplean los universitarios. Establece una clasificación donde aparecen las carreras, ordenadas según la cantidad de ocupaciones por las que compiten. Los maestros son los que más empleo acaparan con 81 ocupaciones. En el caso de la carrera de Trabajo Social ocupa el número 14 del ranking con 26 ocupaciones. Otro aspecto que aporta el informe, es el grado de satisfacción de los inscritos en el INEM con los puestos alcanzados, que tienen relación directa con sus estudios y son los primeros que demandan. En este ranking de satisfacción, Trabajo Social se encuentra en el puesto 22, con un porcentaje del 55,63%. Con relación al número de parados y la carrera estudiada, Trabajo Social se encuentra en el puesto número 9 con 11.062 parados.

Con respecto a las salidas profesionales en muchos casos son mayores de las que se imaginan los titulados universitarios. Según el estudio elaborado por el Observatorio Ocupacional del INEM hay más de 341 ocupaciones que requieren de titulados universitarios. En la mayoría de ocupaciones que tiene clasificadas el INEM, se contrata a titulados de diferentes carreras, e incluso de diversas áreas. Así se observan las titulaciones universitarias que optan a las distintas ocupaciones, según los contratos hechos a demandantes de empleo con carrera. En el caso del Trabajo Social están: Animador geriátrico, Animador sociocultural, Antropólogo, Auxiliar de clínica, Cuidador de minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales en hospitales, Educador de familia, Educador de menores, Educador social, Enfermero de hospitalización, Empleado de agencia de viajes, Graduado social, Monitor de educación y tiempo libre, Monitor sociocultural, Orientador profesional para inserción, Operador de equipos en estación emisora de radio, Profesor de disminuidos psíquicos, Psicólogo industrial, Sociólogo, Técnico de sistemas telemáticos, Técnico en estudios de mercado y opinión pública, Técnico medio en investigación de mercados, Técnico medio en recursos humanos, Técnico medio en relaciones laborales, Terapeuta ocupacional.

Otro aspecto interesante que aporta el estudio, son los requerimientos por parte de las empresas a los demandantes de empleo. En él se detecta que las empresas no valoran solo el expediente académico, sino que cada vez se tiene más en cuenta, las habilidades profesionales desarrolladas, entre las que destacan, según su importancia: responsabilidad, trabajo en equipo, iniciativa, adaptación a un equipo y a la empresa, dinamismo, honestidad, capacidad intelectual, afán de superación, fidelidad, ética, sinceridad, tenacidad, habilidades sociales, seguridad en uno mismo, creatividad, multidisciplinariedad, discreción, cortesía y dotes de mando para poder asumir la responsabilidad de un cargo. Aún así, sigue siendo muy importante la impresión que se dé durante la entrevista personal, ya que el 83% de las empresas se fijan mucho en la forma de hablar, de implicarse en una conversación e, incluso, de saludar al estrechar la mano.

En el análisis por titulaciones, el Trabajo Social se encuentra en el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas y el informe plantea que posee muchas áreas laborales y pocas expectativas de trabajo. A esta carrera se le augura un futuro incierto por la gran dependencia del empleo público y por las escasas ofertas de empleo que tiene actualmente. También influye la escasa preparación práctica de los recién titulados. Esto contrasta con la amplia actividad empresarial en la que los profesionales de los servicios sociales pueden desempeñar su preparación: los servicios sociales de la Administración Pública, la ayuda a domicilio, las organizaciones no gubernamentales, la educación, el trabajo social o la animación sociocultural. En el ranking de importancia, los requerimientos para trabajar son: la experiencia laboral, la formación especializada, las actitudes personales y el expediente académico.

2.5.3.1. Los nuevos escenarios y yacimientos profesionales para el Trabajo Social

Nos interesa destacar la visión de los escenarios del Trabajo Social como espacio físico y como fuente de inserción socioprofesional de los trabajadores sociales en el que confluyen múltiples elementos e influyen un conjunto de circunstancias en torno a él. Así, los cambios sociales, políticos, económicos, profesionales condicionarán las formas de hacer Trabajo Social en los espacios físicos en los que se produce la relación con el individuo, con la familia y con la colectividad.

En el IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social (Santiago de Compostela, 2000) se hizo referencia a los escenarios del Trabajo Social de mayor relieve. De estos escenarios contextuales, conviene reseñar que están interrelacionados e implican actuaciones diferenciadas en los espacios físicos en los que actúa el Trabajo Social. Destacamos los siguientes:

- Escenarios vinculados a la construcción científica

En los últimos años se ha desarrollado en nuestro país un profundo esfuerzo, constatado en la bibliografía producida, para la construcción de un campo de conocimiento científico propio del Trabajo Social que ha avanzado en la formalización con la rigidez que exige cualquier formulación científica. Por tanto, esta tarea debe continuar formalizando, también, los procesos de análisis y estructuración científica.

Así, en la práctica profesional se utilizan instrumentos suficientes que pueden contribuir a sistematizar procesos para interpretar la realidad, formular nuevas hipótesis que, una vez contrastadas y verificadas, supondrán nuevos conocimientos específicos del Trabajo Social y éstos, organizados en un conjunto coherente y armónico, contribuirán a la construcción de un teoría científica propia. En esta tarea, contamos con nuevos sistemas por los que podemos acceder a información al tiempo que son generadores de información y opinión. De la transmisión y tratamiento adecuado resultaran nuevas posibilidades para la construcción científica del Trabajo Social.

- Escenarios vinculados al quehacer profesional

Los nuevos escenarios vinculados al Trabajo Social, desde el punto de vista profesional, están interrelacionados con los fenómenos que aparecen y se desarrollan en la sociedad actual. Destacamos los siguientes:

- **Globalización.** Este proceso ha facilitado el crecimiento en muchas economías y su desarrollo es parcial puesto que no ha afectado a todos por igual, lo que ha supuesto, un crecimiento de las desigualdades. El informe sobre Desarrollo Humano de Naciones Unidas (1998) así lo confirma revelando una tendencia de concentración de la riqueza en el mundo absolutamente desorbitada: el 20% de la población mundial que vive en los países de más altos ingresos disfruta del 86% del PIB mundial, en tanto que el 20% inferior sólo dispone del 1% del PIB.

Este fenómeno implica una competencia entre los territorios. Frente a la globalización surge la defensa de lo local. Los efectos de la globalización no son hechos irreversibles; como tampoco lo son la injusticia, la desigualdad, la exclusión. Por tanto, se impone para el Trabajo Social, la defensa decidida por el reconocimiento y efectividad de los derechos humanos a nivel mundial, el mantenimiento, ampliación en los procesos y movimientos de solidaridad nacional e internacional.

- **Nuevas tecnologías.** Las nuevas tecnologías abren una nueva dimensión a la comunicación universal y están generando nuevas relaciones y estructuras sociales. Desde la óptica del Trabajo Social, se ha de contemplar el desarrollo tecnológico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde dos vertientes diferenciadas: la del Trabajo Social como disciplina y profesión y desde los efectos,

favorecedores o perversos, en el desarrollo de las sociedades en las que interviene el Trabajo Social. Es evidente que se ofrecen posibilidades importantes como la obtención de información diversa, comunicación fluida, eliminación de distancias geográficas en la comunicación, formación y supervisión a distancia, emisión de información, influencia en la generación de opinión social positiva, entre otras.

La exclusión de los ciudadanos puede producirse, además de por las formas de acceso, por razones de ubicación geográfica, por condiciones económicas, por características culturales e intelectuales, por la motivación personal para adquirir nuevas habilidades. Estas situaciones exigen del Trabajo Social profundizar en las formas de relación y en los efectos que las nuevas tecnologías pueden generar en los ciudadanos para colaborar en las respuestas a estas nuevas desigualdades.

- **Estructuración social.** Los procesos de globalización y nuevas tecnologías influyen notablemente en la estratificación social y en la aparición de nuevos procesos generadores de la desigualdad. Los cambios en el mercado de trabajo, las nuevas formas de empleo, la paulatina incorporación de la mujer al empleo remunerado, el progresivo envejecimiento de la población, la despoblación de pequeños núcleos de interior son, entre otros, elementos generadores de cambios en los valores y modelos de comportamiento. En este nuevo contexto no podemos olvidar las dificultades de adaptación al nuevo orden social de algunos individuos y grupos sociales, ampliando las situaciones de vulnerabilidad social de distintos colectivos, ya sea por razón de edad, clase social, etnia o género.

El Trabajo Social habrá de asumir roles de consejero entrenado para atender al desempleado, a su familia, de promotor e integrador de valores familiares y comunitarios, de organizador de grupos y comunidades para que alcancen sus metas, de defensor de derechos sociales, de analista social y planificador, de administrador, de investigador.

- **Sistema de Servicios Sociales y Trabajo Social.** Los Servicios Sociales y el Trabajo Social son espacios diferentes, así en la actualidad, el sistema de servicios sociales es el escenario que acoge mayoritariamente y de forma más importante al Trabajo Social. El Trabajo Social ha contribuido en la implantación efectiva del Sistema Público de Servicios Sociales proponiendo y favoreciendo el incremento de servicios y recursos, colaborando en la vertebración de los mismos y aportando eficacia, coherencia, orden y racionalización al disperso entramado de respuestas institucionales. También destacan por su significación la universalización de la protección social y el acercamiento de la Administración Pública al ciudadano.

Por otra parte, el Trabajo Social debe considerar la evolución de las políticas sociales y de los derechos sociales que se encuentra en un momento en el que la ciudadanía reclama una efectividad real de tales derechos. Su efectiva protección se

basa en una redefinición del trabajo y el empleo y en la consiguiente consolidación como verdaderos derechos de ciudadanía.

Tras apuntar algunos de los profundos y veloces cambios que se están produciendo en la sociedad, las transformaciones sociales a las que el Trabajo Social habrá de adaptarse, para mantener el orden o para contribuir al cambio social, preservando la esencia constitutiva de su identidad, las respuestas del Trabajo Social a los escenarios analizados se concretan en:

- **Compromiso de reafirmación de los valores del Trabajo Social.** El Trabajo Social reitera su compromiso con la sociedad para contribuir al desarrollo humano desde sus propios valores. Los trabajadores sociales sirven al desarrollo mediante su adhesión a los principios básicos recogidos en el Código Deontológico de la profesión de Diplomado en Trabajo Social (Texto aprobado en Asamblea General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social de 29 de mayo de 1999).

- **Compromiso de sociedad más humana.** El Trabajo Social, defiende y se compromete en la lucha por un mundo más justo, por una sociedad más libre, igualitaria y solidaria donde la convivencia positiva y la integración de quienes están marginados y excluidos sea un valor en alza. Se entiende que una sociedad humana es una sociedad cuyos valores no están sujetos a la exclusiva lógica de las ganancias, sino una sociedad que se fija el objetivo de eliminar las desigualdades, en la que los servicios públicos permiten asegurar a todos el acceso a los servicios esenciales y la cohesión social. Una sociedad de pleno empleo, con reinserción estable y no precaria en el empleo de los colectivos con especiales dificultades (jóvenes sin capacitación, parados de larga duración, mujeres, excluidos de cualquier naturaleza), una sociedad de igualdad de oportunidades, solidaria que ha de procurar su propia transformación sobre la base de la participación social efectiva que defina el tipo de sociedad en la que quiere vivir.

- **Compromiso en la cohesión social.** Dicho compromiso se concreta en la aportación que hacen los trabajadores sociales a la preservación de la cohesión social según el acuerdo adoptado por el grupo de especialistas en la recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre los trabajadores sociales (29 de octubre 1999).

- **Compromiso en la garantía y universalización de los derechos sociales.** El Trabajo Social asume el compromiso de trabajar en pro de la universalización del derecho de todos los ciudadanos para acceder a los diferentes sistemas de protección social. De forma específica, el derecho a unas prestaciones básicas de servicios sociales que aborden la prevención y atención social de las necesidades producidas en el ámbito de la convivencia personal y social. Habrá de determinarse los contenidos de los derechos sociales que se reconocen, los sistemas de financiación para hacerlos efectivos, las entidades responsables de su gestión, la distribución de competencias, la participación social, las medidas de control de calidad de los servicios prestados y los sistemas de inspección.

- **Compromiso con lo local.** En una situación de preeminencia de la globalización aparece, aunque no necesariamente contrapuesto, el localismo. La defensa de lo local influye en la configuración de lo global y a la inversa. El localismo, entendido como capacidad real para adoptar las decisiones que afectan a la gestión y la intervención de los servicios sociales en el territorio. En este espacio el Trabajo Social tiene la necesidad de abordar integralmente las situaciones en las que ha de intervenir y de ofrecer respuestas integrales. Integralidad para percibir y valorar las potencialidades de desarrollo y las consiguientes oportunidades de intervención. Necesidad de integrar perspectivas, actuaciones, recursos y dinámicas de los diversos sistemas.

- **Compromiso para avanzar en la construcción científica de la disciplina.** El Trabajo Social asume el compromiso de avanzar en la construcción científica mediante la formalización y sistematización de sus conocimientos propios, incorporando y adaptando conocimientos de otras ciencias. Se compromete a potenciar la investigación en la práctica profesional que permita interpretar científicamente la realidad social, construir hipótesis, verificarlas y prevenir nuevas situaciones sociales.

- **Compromiso con la relación de ayuda.** El Trabajo Social en el sistema de servicios sociales es un proceso de ayuda para desarrollar potencialidades para el uso de los recursos existentes. Por tanto, es necesario retomar la relación de ayuda, de apoyo, que supone que el principal artífice de los cambios que se produzcan en la situación analizada es el ser humano, individual o colectivo.

- **Compromiso en el replanteamiento de actitudes.** Este compromiso supone el desarrollo de actitudes para el ejercicio profesional que se tendrán en cuenta por su influencia en la configuración de los perfiles profesionales. Se destacan las siguientes: entusiasmo y motivación, dignificación, formación continua, apertura a nuevas tecnologías, integración en equipos, participación, solidaridad, rigurosidad y eficacia, mediación, negociación, planificación, evaluación, sensibilización, crítica, dinamización, transformación, apertura a nuevos espacios de intervención, creación e innovación.

- **Compromiso para vehicular alternativas desde las organizaciones profesionales.** Considerando la estructura profesional como un referente básico para crecer y una garantía de un quehacer ético.

Los cambios sociales con influencia en el Trabajo Social se observan en las modificaciones de la realidad social que se suceden y prevalecen en el tiempo. La dirección del cambio es difícilmente predecible, el cambio más bien se constata retrospectivamente, pero sí es posible registrar las modificaciones que se están produciendo en el nivel de la vida individual y grupal y que pueden anunciar transformaciones persistentes en el tiempo. Existen cuatro ámbitos: la estructura demográfica, la familia, el papel de la mujer y los movimientos migratorios, en los que ya se han producido modificaciones que marcarán la evolución de la vida social en un futuro inmediato.

Con relación a los nuevos escenarios y ámbitos para el Trabajo Social, destacamos los nuevos yacimientos que son definidos como actividades destinadas a satisfacer nuevas necesidades sociales (necesidades derivadas del cambio social o de nuevas aspiraciones de bienestar individual o colectivo), actividades que actualmente están configuradas como mercados incompletos (en los que existen dificultades para el desarrollo completo de la oferta y la demanda), que tienen un ámbito de producción y prestación definido territorialmente (son en su mayoría servicios de proximidad) y que presentan un alto potencial de generación de empleo (Jiménez, 1998; Cachón, 1999).

En la actualidad, existen 19 yacimientos o fuentes de empleo de este tipo, agrupados en servicios para la ayuda cotidiana, servicios para la mejora de la calidad de vida, servicios de ocio o medioambientales. Algunos de estos nuevos yacimientos están estrechamente relacionados con actividades propias del Trabajo Social en los servicios sociales, como son los servicios a domicilio, atención a la infancia, ayuda a jóvenes con dificultades y, también, los relativos a nuevas tecnologías de la información y comunicación o mejora de la vivienda.

Las estrategias desplegadas para poner en marcha actividades que responden a las características de nuevos yacimientos de empleo tienen antecedentes suficientemente conocidos en las políticas y acciones de desarrollo local y promoción económica, que también son conocidas como finalidades posibles del Trabajo Social comunitario. Según Gaitán (1998) hay cinco aplicaciones vigentes:

1. Desarrollo integral y actuación preferente de zonas y áreas deprimidas.
2. Desarrollo de servicios de cuidados en el medio.
3. Potenciación de las redes de ayuda mutua, ayuda vecinal, voluntariado, que pueden servir como redes de apoyo personal a sujetos con problemas.
4. Apoyo a las redes de cuidados informales (cuidar a los que cuidan).
5. Impulso de la cooperación entre las redes de servicios formales presentes en el territorio para conseguir una actuación más eficaz, coordinada y compactada.

Las dos primeras líneas señaladas, coinciden plenamente con los objetivos posibles de las estrategias de creación de empleo desde el ámbito local, en ellas es perfectamente aplicable una metodología de enfoque integrado, en la que el profesional puede desarrollar el papel de motivador y movilizador de la acción y comunicación entre los agentes de la zona, así como el de apoyo en la ejecución de los proyectos que puedan ponerse en marcha.

Las otras tres líneas mencionadas junto con los apoyos de tipo psicosocial a individuos o a grupos, dirigidos a habilitar a las personas para manejar los conflictos

que se presenten en el curso de su existencia, podrían constituir el objeto de demandas colectivas en el futuro y desafíos para el desarrollo del Trabajo Social.

Por otra parte, los trabajadores sociales actúan como profesionales en empresas, en los departamentos laborales y de recursos humanos, o de instituciones en las áreas sociales correspondientes (Ayuntamientos, Seguridad Social...) asimismo pueden actuar como profesionales libres. El marco de actuación está relacionado con problemas diversos: relaciones familiares, drogodependencias, enfermedad, vivienda, desempleo, jubilación... Las opciones profesionales serían las siguientes:

- ❑ Áreas de Bienestar Social: Salud. Educación. Vivienda. Trabajo.
- ❑ Administración de Justicia: Tribunales y Juzgados de Menores y Familia.
- ❑ Servicios Sociales: Comunitarios y Especializados.
- ❑ Organizaciones No Gubernamentales.
- ❑ Ejercicio libre de la profesión.

Los nuevos demandantes de los servicios profesionales del trabajador social son: consultoras de formación, nuevas empresas privadas dedicadas a la gestión de asuntos sociolaborales, departamentos de Trabajo Social en empresas (Repsol, Cepsa).

Para finalizar, exponemos experiencias pioneras en Andalucía con relación al ejercicio libre de la profesión y otras áreas de trabajo, consideradas como nuevos yacimientos de empleo para los trabajadores sociales. Destacamos brevemente:

- **Firma Quattro. Trabajo Social, S.L.** Es el primer gabinete de Trabajo Social que se crea en España (Sevilla. 1984). Pionero en el ejercicio profesional desde la iniciativa privada desarrollando su actividad en el ámbito propio del Trabajo Social. Presta sus servicios a clientes colectivos e individuales. Asimismo, concurre a contratos de licitación pública, tanto en las Administraciones Locales como Autonómicas. También desarrolla una amplia actividad formativa en colegios profesionales, universidades y en distintos foros nacionales e internacionales.

De los servicios que presta, resumimos los que hacen referencia a los clientes, pues en ellos, se observan las funciones y actividades profesionales que se desarrollan y que tendremos en cuenta para determinar el futuro perfil profesional ante los nuevos escenarios y ámbitos del Trabajo Social:

- Clientes colectivos. Destacan:

- *Medianas y grandes empresas, públicas y privadas.* Se dispensa el Servicio de Trabajo Social ocupacional o industrial para responder a las demandas sociales de los empleados y miembros de su unidad convivencial y personal pasivo. Se lleva de forma coordinada e interdisciplinar con las áreas de recursos humanos,

jefaturas de personal y servicios médicos propios de la empresa. Incide en asuntos de especial relevancia como: control de incidencia del absentismo, contingencias comunes y laborales / profesionales, ajustabilidad de puestos de trabajo, programas de salud laboral, evaluación de puestos de capacidad disminuida.

- *Mutuas de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales.* Destinado a la atención de trabajadores que han sufrido un accidente laboral o una enfermedad profesional. La intervención social comienza en la etapa hospitalaria, se mantiene durante el proceso de incapacidad temporal hasta la reincorporación laboral o resolución de algún grado de incapacidad. También se realiza evaluación de necesidades (reciclaje profesional, otras alternativas) y aplicación de recursos propios de las Mutuas y externos.
 - *Asociaciones / fundaciones.* Se suscriben contratos de arrendamientos de servicios con entidades dedicadas al acogimiento residencial de mayores respondiendo a los requerimientos efectuados por la Consejería de Asuntos Sociales en cuanto a valoración, evaluación de propuestas de cambios de medidas de protección, seguimientos de los menores...
 - *Empresas, asociaciones, centros de valoración del daño corporal.* Se realizan peritaciones dedicadas a la valoración del daño donde se valoran las secuelas sociales que restan en toda persona que ha sufrido lesiones.
 - *Administraciones públicas.* Se suelen realizar contratos de consultaría y asistencia técnica para reforzar servicios especializados, proyectos pilotos u otros de carácter documental.
- Clientes individuales. Se atienden demandas sociales de clientes privados como valoración de situaciones socio-económicas-familiares-laborales, revisión de grado de minusvalía, reclamación sobre adjudicaciones de vivienda de protección social, cambio de destinos laborales en comisión de servicios, obtención de algunos recursos de carácter privado. También las demandas pueden venir de otros profesionales como los abogados de los clientes, para la jurisdicción voluntaria o contenciosa o para emitir dictámenes periciales (jurisdicción civil y penal).
- **I.S. Intervención Social.** Es un gabinete de Trabajo Social que surge como alternativa para cubrir las necesidades que la administración no presta y ofrecer a personas y colectivos una atención social innovadora, integral y de calidad. Desarrollan su actuación en campos profesionales tales como el judicial, la participación social, el asociacionismo, las nuevas tecnologías.

Los campos de actuación y los servicios que ofrecen se concretan en:

- *Trabajo con empresas.* Donde las funciones y actividades que realizan principalmente son: Colaboración, planificación y participación en las políticas sociales de la empresa. Información y asesoramiento. Realización de estudios e investigaciones sobre temas específicos. Intervención en los expedientes de regulación de empleo (reducción de jornadas, bajas incentivadas, despidos...). Proyectos de incorporación de la mujer al mundo laboral y políticas de conciliación.
 - *Mutuas de accidentes.* Informar a la mutua sobre el lesionado. Preparación ante el alta médica y laboral. Información al lesionado sobre el funcionamiento de la mutua. Futuro puesto de trabajo.
 - *ONG's, Asociaciones y Fundaciones.*
 - *Residencias de mayores.*
 - *Clientes particulares:* Informes sociales y periciales.
 - *Orientación sociolaboral.*
 - *Aplicación a las nuevas tecnologías.*
 - *Concursos públicos.*
 - *Trabajos para la Administración.*
- **Jornadas Informativas de Inserción socio-profesional y nuevos yacimientos de empleo para trabajadores sociales (27-28 Mayo 2004).**
Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Granada.

Las jornadas se estructuraron en torno a 6 mesas redondas con profesionales y especialistas de reconocido prestigio, donde se expusieron las experiencias profesionales sobre distintas áreas de trabajo y nuevos yacimientos de empleo. De ellas, resaltamos las siguientes:

- Gabinete de Atención al Estudiante. Universidad de Granada: Programa de alojamiento alternativo de estudiantes con personas mayores y/o discapacitadas. El programa se fundamenta en la ayuda mutua y la solidaridad intergeneracional, para paliar los problemas de alojamiento que tienen los estudiantes y mejorar las situaciones de soledad que presentan las personas mayores. Es un modelo de alojamiento selectivo.
- Albergue de Inmigrantes de la Mancomunidad de Municipios de Alhama de Granada.
- Oficina de rehabilitación del bajo Albaicín. Empresa Pública del Suelo Andaluz.
- Servicio de Coordinación del Centro Provincial. Instituto Andaluz de la Mujer. Programa para la creación, consolidación y mejora de pequeñas y medianas empresas de mujeres en Andalucía.
- Departamento de Proyectos europeos.

- Trabajo Social en la Administración Pública: Excmo. Ayuntamiento de Granada; Excma. Diputación Provincial de Granada; Junta de Andalucía; Administración Central: Subdelegación del Gobierno, Prisiones, Servicio Andaluz de Salud.

- Ejercicio libre de la profesión. Trabajo Social autónomo.

- Servicio de Mediación Social Intercultural. Asociación ASMIN.

- Unidad de Estancia Diurna Mediterráneo. El proyecto consiste en la creación de una Unidad de Día, basada en un servicio sociosanitario y de apoyo familiar, que ofrece durante el día atención psicosocial y terapéutica a personas mayores afectadas por diferentes grados de discapacidad. Tiene como objetivos promover la autonomía del mayor y la permanencia en su medio habitual, así como apoyar a las familias que tienen a su cuidado mayores dependientes.

- Intervención con menores en riesgo social, acogidos a las medidas de medio abierto. La Asociación Imeris está encargada de llevar a cabo el seguimiento de las medidas judiciales en medio abierto en la provincia de Granada: libertad vigilada, prestaciones en beneficio a la comunidad, tratamiento ambulatorio, convivencia con una persona, familia o grupo educativo, asistencia a Centro de Día, realización de tareas socioeducativas.

- Organización No Gubernamental: Trabajadores Sociales Sin Fronteras.

- Proyecto Acerca II. Área de Desarrollo Local. Diputación Provincial de Granada.

- El Trabajo Social en la Educación. El trabajador social puede trabajar en el ámbito de la orientación, a través de los Equipos de Orientación Educativa en los centros de enseñanza infantil y primaria; y en el ámbito de la Formación como profesor de secundaria y técnico de formación profesional.

- Programa de intervención a familias con menores en situación de riesgo social. Ayuntamiento de Granada. Se encarga de llevarlo a cabo el Equipo de Tratamiento Familiar cuya actuación se desarrolla en el propio entorno familiar del menor.

- Servicio de Prevención y Apoyo a las Familias. Junta de Andalucía. Dentro de este, se están llevando a cabo los siguientes programas: Programa de evaluación y diagnóstico de casos de abusos sexuales; Programa de tratamiento, orientación y asesoramiento jurídico para casos de menores víctimas de abusos sexuales; Programa sobre intervención social y terapéutica con familias en cuyo seno se produce violencia

familiar y tratamiento a agresores; Programa de mediación familiar; Programa de mediación familiar intergeneracional; Programa de prevención-orientación a padres con adolescentes altamente conflictivos; Programa punto de encuentro.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, el Trabajo Social se encuentra asociado al bienestar social y su desarrollo futuro estará ligado al camino que tomen los sistemas para el bienestar social y, especialmente, los sistemas de servicios personales. El escenario es complejo y el panorama futuro se presenta muy abierto, lo que hace necesario que desde el Trabajo Social se mantenga una línea constante de análisis de la realidad y de adaptación de sus conocimientos y técnicas específicas para dar respuesta a los nuevos requerimientos que de ella se deducen.

2.6.- RESUMEN

En el desarrollo del capítulo 1 hemos podido observar como las profesiones se caracterizan por distintas dimensiones interrelacionadas y reclaman un estilo específico. En el caso del Trabajo Social, hemos comprobado que existen elementos que lo definen y caracterizan como disciplina y, a su vez, reúne los requisitos necesarios para ser considerado una profesión. También se han destacado elementos del perfil profesional, objetivos y funciones. Todo ello, nos ha servido de base para poder abordar la inserción laboral de los titulados en Trabajo Social, eje fundamental de este trabajo.

A partir de aquí, en este capítulo 2, vamos a resumir las premisas y conclusiones más significativas con relación a la integración a la vida activa, los titulados en Trabajo Social, el mercado de trabajo y la inserción laboral de los trabajadores sociales.

En primer lugar, de la relación y significados de los tópicos Educación, Género, Empleo y Trabajo Social podemos resaltar que:

La historia entre la educación y el género empieza antes de que fueran comunes los sistemas de educación sostenidos por el Estado. El acceso a la educación en los distintos sistemas formales de educación del mundo moderno tiene una relación mutua con la desigualdad social entre géneros, pues se han reflejado las ideologías

predominantes sobre los roles de género y ha mejorado la desigualdad entre géneros en la gran sociedad. La institucionalización de la coeducación puso límites a las formas de educación en las que la desigualdad de sexo era real dando el mismo acceso a la enseñanza a chicos y a chicas. No obstante, las desigualdades de género y las tendencias en educación son institucionalizadas más profundamente en aquellas sociedades donde las mujeres están restringidas a la esfera privada. Existen todavía grandes diferencias en el acceso a la educación entre hombres y mujeres en la mayor parte de África y el Medio Este, dándose la mayor desigualdad entre sexos en los países musulmanes (Brint, 1998; Stromquist, 1995). Ante esto, el modelo global muestra la mayor igualdad entre sexos en el acceso a la educación en sociedades donde las mujeres han sido incorporadas a la esfera social pública. En general, se ha comprobado que aunque permanecen estructuras con diferencias entre géneros en las oportunidades educativas, las formas institucionalizadas de sesgos de género del pasado han sido reducidas en gran medida.

Por otra parte, los sesgos de género en el conocimiento formal se transmitieron por los colegios y las interacciones sociales se descubrieron más tarde cuando las feministas y activistas centraron su atención en las clases, el currículo y los textos (Frazier & Sadker, 1973; Stacy, 1974) produciéndose la definición de un problema social a ser rectificado. La transformación de las relaciones entre sexos en la escuela va relacionada con los cambios rápidos que se produjeron en la familia y centros de trabajo. Las diferencias de género en el test de preferencia vocacional se eliminaron, y las escuelas progresaron mucho hacia un asesoramiento similar para niños y niñas en planes futuros (Tyack y Hansot, 1990).

El logro académico conlleva muchos aspectos incluyendo el progreso en las materias académicas, pero debido al énfasis que se le da a las asignaturas obligatorias, las referencias se hacen sobre investigación y filosofía de la educación, prestando poca atención a los logros en las esferas sociales y personales (Lewis, 1995). Se trata de prestar especial atención a los factores psicológicos, sociales y culturales en los logros académicos a través de los estudios comparativos, donde entre sus contribuciones, está la de clarificar las características de los distintos sistemas de educación y como resultado de los descubrimientos han recibido una mayor atención a partir de los años 70 (Paris y Wellman, 1998).

Existe un interés en las diferentes culturas por clarificar las bases de los aspectos débiles de sus estudiantes, centrandose sus explicaciones en: motivación, trabajo en casa, tiempo en las escuelas, divorcio y pobreza. En la atribución de éxito aparecen diferencias altamente significativas en las elecciones de los estudiantes de distintas culturas al explicar las fuentes de mayores niveles de logro académico, destacando: estudio, habilidad natural, dificultad de la tarea y suerte. Las diferentes explicaciones

sobre la consecución de logro se han basado en variables biológicas y ambientales (Friedman y Rogers, 1998). En las primeras, se discute sobre las diferencias innatas entre personas en atributos como la inteligencia, personalidad y motivación; en las segundas se enfatiza la influencia del estatus social, el ambiente familiar y las prácticas de los niños. Con el avance de la investigación en estudios sobre logro se ha ido adoptando un punto de vista interaccionista de causalidad, donde los efectos de factores innatos y adquiridos se consideran interactivos, ya que la influencia de un factor depende del estado del otro.

Por tanto, podemos afirmar que el logro académico se relaciona íntimamente con factores sociales y culturales de cada sociedad. Ambas se basan en los credos, las prácticas y las actitudes adoptadas de otras culturas. Los estudios de prácticas entre culturas demuestran altos niveles de logro académico, lo que significa que una consideración más amplia de prácticas exitosas nos conduce a avances en ejecución de niños y jóvenes a todos los niveles de habilidad y a un mayor rango de sociedades.

Al relacionar educación y empleo, se observa cómo la escolaridad es un mecanismo social que, como norma, disocia el mundo del trabajo y otras esferas de la vida. Así, cuanto más eficiente sea la sociedad industrial produciendo riqueza, más contribuyen el sistema de educación y las competencias generadas a la producción de bienes y servicios. La educación tiene, con respecto al mundo laboral, una función cualificadora de fomentar aptitudes cognitivas, afectivas y sensorio motoras; y otra, de distribución de estatus, donde el logro educacional determina el reconocimiento social para acceder a puestos de prestigio y proporcionar el logro profesional. También entre los factores que contribuyen al éxito profesional destacan los antecedentes socio biográficos, las habilidades genéticas, las credenciales específicas, los procesos de transición de la educación al empleo y toda la vida de aprendizaje y desarrollo personal (Teichler, 2001).

En las sociedades, la educación es percibida como un medio de seguridad del éxito del individuo y de la economía general. Pero hay diferencias respecto a distintas áreas de valores: la educación meritocrática, el acceso de la educación y el entrenamiento, los conceptos de empleo e identidad vinculados al trabajo y los roles políticos en las relaciones entre la educación y el empleo. Se ha comprobado que la educación ha sido, y es, un determinante importante de empleo donde largos periodos de aprendizaje vocacional son recompensados por un estatus más alto y por un trabajo más interesante e independiente. Una de las inquietudes de las sociedades industrializadas y países desarrollados es el desempleo juvenil y el empleo precario, donde se ha comprobado que cuanto más alto es el desempleo más bajo es el nivel educacional, por lo que los distintos valores en las respectivas sociedades son pertinentes para los vínculos entre la educación y el empleo, y así, las investigaciones

encontradas van encaminadas a reforzar en sus políticas las relaciones características nacionales de la educación y el empleo. Algunos análisis indican medidas para la mejora de la transición al empleo como: programas de formación, guía ocupacional y de asesoramiento, convenios de colocación de agencias públicas, contratación privada y empresas de colocación de instituciones educacionales.

Al vincular género y Trabajo Social, se observa que éste surge en un momento histórico concreto (s.XIX), y en consecuencia, se conceptualiza como un instrumento de contención, educación y ajuste para cumplir los fines de una política social determinada. El proceso que ha recorrido el Trabajo Social como profesión es el resultado de la división del trabajo y representa el orden institucional. La sociedad ha legitimado la acción profesional para una función determinada dando respuesta a los problemas de los individuos. Los modelos de intervención social existentes han oscilado entre el control social y la inserción, y en este marco, las visitadoras de pobres (primeras trabajadoras sociales) se convierten en los principales agentes de intervención social proyectando fuera del hogar sus sentimientos maternales para sentar las bases de nuevas profesiones femeninas.

La función específica del Trabajo Social como profesión y la mayoritaria intervención de mujeres se explica a partir de los conceptos de control social y vida cotidiana (Grassi, 1989). Así, el control social se manifiesta para disminuir el costo social de los pobres y evitar los conflictos sociales; y la especificidad del Trabajo Social, está en la vida cotidiana ejerciendo una de sus funciones sociales: el control de la vida cotidiana de los más desfavorecidos. Con relación a la presencia mayoritaria de mujeres en el Trabajo Social, se han realizado distintos análisis (teoría feminista, Antropología Social) que plantean lo siguiente: es una constante desde su origen, en el que se evidencia el protagonismo e influencia del nacional catolicismo brindando a las mujeres la posibilidad de una formación más completa, lo que contribuyó a la existencia de estereotipos que se han convertido en un elemento delimitador. Se observan aspectos de la experiencia diferenciada en la socialización como: expectativas diferenciadas, división de tareas en el ámbito doméstico, asignación y utilización del espacio físico, intereses y la influencia de la madre en la configuración de roles y modelos. Se produce así, la naturalización del ámbito doméstico como centro de actividades femeninas, extendiéndose a estudios (magisterio, letras) y profesiones (enfermera, asistente social). Las mujeres se vinculan con trabajos que implican solicitud, atención y cuidados de niños, ancianos o personas desvalidas propiciando un estereotipo, según el cual, “las mujeres son pacientes, detallistas, emocionales, serviciales y apropiadas para trabajos rutinarios”.

Las ocupaciones donde las mujeres están sobre representadas se consideran femeninas ya que se asimilan a las mismas funciones que hacen las mujeres en casa o se

relacionan con sus cualidades. Este hecho puede convellar a la desvalorización de las profesiones tipificadas como femeninas, a una autonomía restringida y a una menor profesionalización. También el estatus de la profesión esta condicionado por: imagen histórico-cultural arcaica, estatus de la mujer, derechos y deberes institucionales, símbolos sin prestigio, dedicación a los demás y la acción de la justicia (Grau, 1973). Se desvalorizan las carreras asignando: funciones de complementariedad y apoyo, trabajo afectivo más que efectivo, poca profesionalización y escasa calidad intelectual. Por tanto, la presencia femenina estaría justificada por dos tipos de razones. En primer lugar, la propia función legitimadora de la profesión, como forma de control social de los grupos más desfavorecidos, requiriendo para su ejercicio de las mujeres, ya que son éstas quienes desde el seno de las familias contribuyen a la reproducción social, mediante la socialización de los niños. En segundo lugar, el Trabajo Social profesional asume de manera formalizada e institucionalizada una serie de cuidados y atenciones que tradicionalmente han venido realizando las mujeres en el marco de la vida familiar. Esta feminización de la profesión de trabajador social tiene una serie de consecuencias sobre el rol y el perfil profesional del Trabajo Social: desvaloración, falta de autonomía, ideología del amor, como coartada libre de sospecha, cualidades ligadas a la sensibilidad y a las técnicas y no al intelecto, etc.

Otro de los puntos tratados en el presente capítulo, es la integración a la vida activa. En él, se han analizado las distintas consideraciones que se han realizado en el tiempo, y se observa que en la actualidad se define como un proceso de transición por las diversas formas codificadas de vida activa: empleo, paro y formación.

Antes de los efectos de la crisis económica (mitad década 70) la integración a la vida activa se producía sin saltos bruscos y se accedía al reconocimiento laboral sin grandes tiempos de espera. Por tanto, la vida activa y su integración tenían un espacio y un tiempo bien delimitados. A partir de la crisis económica, la reestructuración de los procesos productivos, la recesión económica y las dificultades para elevar la competitividad van acompañadas con una reducción significativa de empleos. Así pues, la integración laboral es resultado de factores socioeconómicos y de políticas sociales establecidas, donde la exclusión de los más débiles (mujeres, menos preparados, jóvenes) pretende equilibrarse con medidas sociales temporales (subvenciones, ayudas, cursos, empleo temporal, desempleo) con el riesgo de oficializar dicha exclusión.

El termino integración laboral se aplica al concepto de jóvenes en su inserción al primer empleo, es decir, al paso escuela-trabajo sin atender a la complejidad de relaciones que se producen entre actividad, formación, inactividad, incorporación al primer empleo, cualificación, paro transitorio, temporalidad, recualificación, paro de larga duración, ocupación..., por lo que hay que tener en cuenta los factores determinantes de la integración a la vida activa, los que inciden en la entrada al mercado

de trabajo y las características relativas a las condiciones en que se presentan los empleos. El concepto de integración a la vida activa engloba dos procesos: la inserción a la vida activa que es el estado de incorporación inicial cuando se accede al primer empleo, y la etapa de transición laboral, que comprende la totalidad de recorridos una vez producida la entrada en la vida laboral (Roquero, 1995).

En los últimos años, el proceso de integración a la vida activa se ha transformado en un proceso de transición por la formación y la actividad, y no ya, por la ocupación. En él, las actuales trayectorias de los jóvenes se configuran como un proceso complejo que engloba mayor interrelación entre el itinerario formativo y el itinerario laboral. La diversificación actual de itinerarios rompe la visión uniforme y lineal del pasado y se plantea el concepto de tránsito como proceso que incluye varias fases o itinerarios, existiendo también diversos recorridos dentro y entre los mismos. El proceso de inserción laboral de los universitarios abarca el tránsito de la universidad al trabajo donde confluyen factores como: planificación, búsqueda de trabajo, elección de ocupaciones y el acceso al trabajo. De este modo, comienzan los itinerarios laborales y el proceso de socialización laboral, adquiriendo conductas, normas, valores, habilidades, destrezas y desarrollando redes sociales, a su vez, este proceso está determinado por el contexto económico y social, el título y las características personales. Por tanto, la inserción supone el acceso al empleo y el desarrollo de trayectorias laborales que desembocarán en la inserción laboral plena.

Ante la diversidad de factores que confluyen en el proceso de inserción laboral es conveniente para su análisis un enfoque multidisciplinar y observarlo desde la perspectiva psicosocial, pues parece la más correcta ya que la interrelación de variables contextuales e individuales determinan el acceso al trabajo y las trayectorias laborales (Figuera, 1996). Así, desde los planteamientos neoclásicos, que consideran a las leyes del mercado como las determinantes del acceso al empleo, pasando por la Teoría del Capital Humano y las Teorías Credencialistas, que relacionan el nivel educativo con los logros laborales, las Teorías de la Correspondencia, que consideran a la procedencia de clase determinante de las trayectorias académicas y profesionales, la Perspectiva Estructural del Mercado de Trabajo, que otorga importancia a la relación entre las estructuras existentes en el mercado de trabajo y los logros laborales, las Teorías de Base Individual, donde el sujeto es agente de su proceso de inserción laboral, hasta concluir en los Modelos Integrales, que apuestan por una perspectiva multidisciplinar al implicar aspectos sociales e individuales para explicar los logros laborales y analizar la transición laboral de los individuos, y en concreto, de los universitarios.

La situación de los jóvenes en general, y de los universitarios en particular, ante el mercado laboral es difícil y compleja pues los estudios desarrollados sobre inserción

profesional de jóvenes han dado a conocer los procesos de transición a la vida activa y las consecuencias del desempleo y precariedad laboral en el ámbito individual y social.

Entre los argumentos encontrados que relacionan la formación con el empleo está la necesidad de adaptar los planes de estudios a las nuevas demandas laborales y crear estrategias formativas que faciliten la inserción laboral. Por otra parte, los modelos de transición a la vida activa han sufrido un cambio importante, donde las corrientes teóricas evolucionan paralelamente a las nuevas situaciones laborales producto de los cambios económicos y sociales. Ante esto, el nuevo mercado laboral se caracteriza por: la globalización económica, las nuevas tecnologías, las nuevas profesiones, la sociedad de consumo de masas, los cambios culturales y los nuevos standards de vida. Una de las consecuencias de éste son las elevadas cifras de desempleo que afecta a todos pero, en especial, a los jóvenes menores de 25 años. Las políticas activas encaminadas a solucionar este problema se han centrado fundamentalmente en la formación. En el caso de los universitarios, uno de los motivos para explicar el paro y subempleo, son los desajustes entre la realidad laboral y la formación que han recibido, influyendo, a su vez, el excesivo número de alumnos en las aulas y la falta de actualización en el contenido y la orientación de muchas titulaciones (Latiesa et al., 2001). Ante esto, se plantea la necesidad de adecuar los planes de estudios al mundo laboral. La inserción laboral de los universitarios hoy, hay que analizarla como el producto de la interacción de factores individuales y ambientales, ya que el título universitario, por si mismo, no significa acceso al empleo.

Otro aspecto sobre la inserción laboral, es el concepto de transición que incluye la transición a la vida adulta y transición a la vida activa. Esta abarca el paso de la escuela al trabajo que culmina con la inserción laboral y el desempeño de una profesión. En la vida adulta, la transición es un proceso complejo que se da con la incorporación del joven a la vida adulta y confluyen factores de carácter evolutivo, madurativo, social y económico (Auberni, 1995). Este proceso de transición en sus dos dimensiones, social y laboral, culmina en la inserción socioprofesional, producto de una articulación de formación, inserción profesional y emancipación familiar. Pero en el proceso de transición ha tenido una gran influencia la crisis estructural del mercado de trabajo y la sociedad de la información apareciendo cambios, entre los que destaca, la temporalidad en el empleo que supone el fin del trabajo estable y a tiempo completo desarrollándose un conjunto de modalidades y trayectorias de transición profesional. Los factores que determinan las carreras laborales de los individuos son: la formación y educación, las acciones individuales, el contexto político y socioeconómico.

La movilidad profesional esta determinada por los recursos personales y las recompensas del trabajo, incluyendo las características personales como sexo y situación familiar. Las trayectorias dependen también de la ocupación, la industria y el

tamaño de la empresa (García, 1998). Un elemento condicionante en el análisis de las diversas trayectorias laborales es la organización o gestión de la transición en la que se atiende a los agentes sociales que participan en la formación y la actividad. La actividad se inserta en el mercado de trabajo, donde el sector de los jóvenes acusa la reducción de puestos de trabajo dificultando su inserción, y se convierte dicha actividad, en un tránsito entre ocupación, desempleo y formación con una rotación elevada en los empleos obtenidos. Así pues, el concepto de organización de la transición incluye todas las formas sociales de acceso al empleo y el papel de los diversos actores que participan en el proceso. Implica la transformación de las condiciones en las que se adquiere la cualificación a partir de un mayor acercamiento entre los sistemas educativo y productivo convirtiéndose en el punto de encuentro entre el mundo productivo y la intervención estatal en materia de formación. Los efectos de la política estatal sobre transición laboral se manifiestan generando movilidad, transformando las condiciones de reclutamiento y en la selección y formación de la fuerza de trabajo.

En el tránsito formativo y laboral hay que tener en cuenta su medición y representación, y para ello, se recurre a los sistemas de información estadística sobre flujos de población entre la formación y el empleo, es decir, a la medida de un movimiento. Para estudiar el tránsito desde el sistema educativo a la actividad se requiere el análisis de flujos pues permiten elaborar un seguimiento del colectivo de forma dinámica recogiendo las entradas y salidas producidas. En general, se ha tendido a realizar agrupaciones por periodos de tiempo de forma sincrónica o análisis transversales, sin embargo, las conclusiones obtenidas por el estudio de un momento sincrónico, no resultan concluyentes si no se atiende a la lectura diacrónica o longitudinal. Progresivamente se ha ido planteando la necesidad de estudios de panel o longitudinales a los mismos individuos (Garrido y Requena, 1986; Fernández de Castro y Elejabeitia, 1989) aunque los estudios sobre flujos de población entre formación y empleo no han alcanzado todavía una gran consolidación. De los sistemas estadísticos empleados para la obtención y tratamiento de la información resaltamos el análisis longitudinal de flujos poblacionales que se realiza a través de encuestas situacionales y retrospectivas permitiendo reconstruir los itinerarios formativos y laborales que han recorrido los encuestados en un periodo de tiempo determinado. Este tipo de análisis longitudinales de flujos es el que realizamos en el Capítulo 4: Trabajo empírico de esta tesis por ser el mecanismo más apropiado para el conocimiento de las inserciones a la vida activa y los recorridos poblacionales producidos en la misma.

Con relación a los itinerarios formativos y laborales se observa que las trayectorias formativas se producen a través del sistema reglado como fuera del mismo por lo que para comprender los comportamientos formativos hay que estudiar el papel de la intervención estatal. Pero dada la especificidad de este trabajo sobre los flujos de inserción de los trabajadores sociales, atendemos al contexto de los itinerarios laborales,

donde se observa la disociación educación-empleo como eje responsable del paro juvenil, aunque otros estudios se focalizan en las características de la oferta de la fuerza de trabajo. En la literatura especializada existente, se abordan los itinerarios laborales desde factores interrelacionados como: la reestructuración general del proceso productivo, las políticas estatales de empleo y formación, el comportamiento del sector empresarial y las demandas comportamentales. También influye la incertidumbre económica y el desempleo generalizado que dan pie a prácticas empresariales discriminatorias y configuran la existencia de los mercados primarios y secundarios (Piore, 1983). Estas prácticas dirigidas a los jóvenes, fomentando los empleos temporales e inestables, definen la inserción laboral como un alargamiento del periodo de integración laboral y un cambio en la cualidad de esta integración. De esta manera, los jóvenes se enfrentan a su integración laboral encontrando dos elementos: los cambios producidos en su inserción según el contexto general del mercado y las medidas legisladas.

Las características actuales del mercado de trabajo son producto del proceso de reestructuración general del tejido productivo que se manifiesta en: terciarización de la economía, descentralización productiva, incremento de la subcontratación, segmentación de las cualidades, flexibilidad laboral e implantación de tecnologías. Ante esto, se originan nuevas formas de organización como autoempleo, grupos de trabajo participativo, equipos de calidad y la nueva cultura empresarial (Castillo, 1984) que producen, a su vez, nuevos comportamientos que implican variaciones en la organización del trabajo. Teniendo en cuenta que los sujetos manifiestan valores, expectativas y comportamientos en su inclusión en la vida laboral las estrategias personales de cada individuo aparecen como formas diferenciadas de enfrentarse a los cambios y contribuirán a un mayor grado de complejidad (Roquero, 1995). Por tanto, la integración laboral asiste a un cambio que se relaciona con el tránsito laboral inestable, largo y con elevada rotación en los empleos determinado por la reestructuración de los procesos productivos y los efectos de la crisis económica. Aquí, la procedencia familiar, la diversidad en el capital cultural y social y las redes familiares y sociales, determinadas por la posición en la estructura social, facilitan el acceso y aprovechamiento de las oportunidades de empleo.

Continuando con los contenidos del capítulo, nos centramos ahora en conocer y caracterizar a los titulados en Trabajo Social, y para ello, se ha expuesto la evolución de las enseñanzas hasta llegar al marco académico universitario actual, así como la descripción de los alumnos y el análisis de los planes de estudios que han cursado.

De esta manera, podemos constatar que los estudios de Trabajo Social han seguido una trayectoria marcada por la situación política, religiosa y de atraso en el desarrollo económico, normativo y social con respecto al ámbito internacional, lo que

también ha supuesto un notable retraso en la consolidación académica y profesional. Así, se inicia una etapa benéfico-asistencial (1858) de inspiración religiosa para continuar la etapa inicial del Servicio Social (1929) caracterizada por: el carácter confesional de las Escuelas y las tareas profesionales asistencialistas y benéficas; predominio en la formación de las enseñanzas religiosas, área médica y enseñanzas domésticas (puericultura, dietética); las enseñanzas no tienen reconocimiento oficial; y la falta de bibliografía especializada. Tras esta etapa, el Trabajo Social entra en un periodo de normalización formativa y reconocimiento oficial que abarca las etapas de expansión (1959) y estabilización del Servicio Social (1967) destacando el reconocimiento oficial de las Escuelas, la convalidación de títulos como técnicos de grado medio y la reglamentación oficial de los estudios. El primer plan de estudios (1964) se contextualiza en la situación histórica de la época y significó un paso importante en la consolidación académica del Trabajo Social. Posteriormente se inicia la etapa de reconceptualización y surgimiento del Trabajo Social (1971) y a partir de la reforma democrática (1975) se abren nuevos cauces profesionales que obligan al Trabajo Social a encontrar su identidad para responder a los nuevos requerimientos de la realidad. Este proceso se completa con la etapa de clasificación universitaria de los estudios de Trabajo Social (1981-1983) que marca un nuevo período con la incorporación a la Universidad de los estudios de asistentes sociales y con el establecimiento de las directrices generales para elaborar los planes de estudios. Esta etapa está aún vigente a falta de la Licenciatura y Doctorado en Trabajo Social.

Con relación a los estudiantes de Trabajo Social, observamos las características con la idea de obtener un perfil a partir de distintos estudios realizados en las Escuelas de Trabajo Social (Estruch y Güell, 1974; Bandera, 1984; Barranco, 1989). De ellos, y atendiendo a *indicadores sociales*, obtenemos que los estudiantes, en su mayoría, son mujeres, solteras, residentes en la provincia donde estudian, viven en piso compartido durante el curso, sus estudios son financiados por becas y otras ayudas o padres, el nivel de estudios de los padres es primarios, las madres están dedicadas a la casa y los padres son obreros o cuadros medios. Los *indicadores académicos* revelan que el rendimiento académico de los alumnos es bueno ya que pasan al curso siguiente con todo aprobado en torno al 89'5%. La calificación media se sitúa entre aprobado y notable, y la nota media de COU, previa a la inscripción, esta entre Bien y Notable. En cuanto a las modalidades de enseñanza prefieren la explicación teórica y prácticas, seguida de lecturas y discusión y trabajo en grupos. Dentro de los *indicadores de la profesión y elección de la carrera* resaltamos que el atractivo principal de la profesión es poder intervenir en la resolución de los problemas sociales y porque proporciona seguridad laboral. El motivo principal de su elección es porque les gusta, seguido de la obtención rápida de un título. Consideran que la profesión tiene un prestigio bajo. La mayoría cursan los estudios que desean. Se realiza un ordenamiento de las aptitudes necesarias para ejercer la profesión, resultando: capacidad para relacionarse, capacidad científica,

interés por los problemas sociales, seguridad psicológica, mentalidad abierta y estar al día en temas profesionales.

Con este perfil de los estudiantes de Trabajo Social, pasamos a ver las características de los planes de estudios en la formación básica para el Trabajo Social. Para ello, y habiendo observado los diferentes planes de estudios que se han desarrollado en el tiempo, destacamos que en su elaboración el referente fundamental debe ser el perfil profesional fruto de un estudio socioprofesional de necesidades, y como características esenciales están: La evolución de los planes de estudios anteriores permite entender que el plan de 1983 consolida una homologación en la formación universitaria como carrera de grado medio. Desaparecen las asignaturas de formación religiosa o moral y las de clara referencia a modelos clínicos y asistencialistas. La formación universitaria del trabajador social es independiente de las creencias individuales. La estructuración del plan de 1983 en distintas áreas de conocimiento permite adecuar las asignaturas en el desarrollo científico. Se da mayor coherencia entre los objetivos formativos y modelos de actuación. Proponer cada Escuela asignaturas optativas con la posibilidad de especializar el currículo docente de cada Escuela. Posteriormente, en las directrices generales del nuevo plan de estudios de 1990, se recogen las ocho materias troncales comunes. Este plan es abierto pues deja la posibilidad de dar contenido según las características de cada Universidad.

De forma más concreta, hemos estudiado las Escuelas de Granada, Jerez, Linares y Sevilla observando claras diferencias históricas (origen, influencias, evolución, procesos de integración...) y académicas (planes de estudios, carga lectiva, tipo de asignaturas, nº de créditos...) (Cuadros 2, 4, 6 y 8) en las citadas Escuelas. Asimismo, se han evidenciado diferencias socioeconómicas (población, extensión superficial, actividades económicas, sectores económicos, establecimientos, industria, renta familiar, tasa de empleo y paro...) entre los municipios donde están ubicadas dichas Escuelas. (Cuadros 1, 3, 5 y 7)

Con relación a los planes de estudios de la Diplomatura en Trabajo Social en estas Escuelas hemos constatado que:

- El sistema formativo actual de los trabajadores sociales integra formación básica (Diplomatura) y formación especializada y continua (cursos de postgrado, ocupacionales, reciclaje). Este puede ser calificado de desordenado y disperso por la falta de coordinación entre estos niveles. La formación básica es considerada insuficiente (demasiado corta) y desactualizada (no evoluciona al ritmo de la sociedad).
- En la formación reglada, el trabajador social, además de su vocación, debe adquirir conocimientos, destrezas y actitudes para el ejercicio profesional. Estos elementos se reparten en las áreas: campo específico profesional distinguiendo la formación teórica y

práctica, las ciencias sociales, disciplinas auxiliares, formación filosófica y estudio de la realidad.

- En los planes de estudios se han observado peculiaridades en las respectivas Escuelas en cuanto a la ampliación del nº de créditos asignados a las materias troncales, lo que puede significar la ampliación de los universales en Trabajo Social. La presencia de asignaturas con alto peso en créditos (materias no troncales) indica la variedad o los particulares de la realidad andaluza. También la presencia de asignaturas relacionadas con especializaciones se puede interpretar como tendencia hacia lo polivalente y la especialización.

- Las tres Escuelas que tienen implantado el plan de 1990 (Granada, Jerez y Linares) su carga lectiva global oscila entre 190 y 200 créditos (superior a los que establece el Consejo de Universidades). Las materias troncales se agrupan en ocho bloques temáticos, correspondiendo el 64% a Trabajo Social y el 45% a materias específicas por lo que la troncalidad está muy reforzada. El grado de coincidencia de las asignaturas troncales y obligatorias ofertadas en las distintas Escuelas es mínimo (7 de 102) en sus denominaciones y contenidos. Las asignaturas optativas son amplias y variadas con un grado de coincidencia muy bajo, pues tan solo coinciden dos Escuelas (Granada y Linares) en una asignatura de un total de 63 asignaturas optativas. Ante esto, se constata que el grado de uniformidad es bastante bajo, existiendo poca relación de los planes de estudios de las cuatro Escuelas. Por tanto, no existe un eje común que marque las líneas formativas por campos profesionales aunque se vislumbran temáticas y sectores comunes.

- Con respecto a las Prácticas de Trabajo Social, en los cuatro planes de estudios se otorga un papel importante en número de créditos y en su presencia, al ser la asignatura que más peso curricular tiene y más espacio cronológico ocupa. Se confirma como eje básico en la formación académica de los trabajadores sociales.

- Se percibe una sensación generalizada de distanciamiento entre el trabajo que se hace y las materias que se imparten, lo que hace que esta desactualización de los contenidos formativos no contribuya a posicionar al trabajador social en el lugar adecuado. Por otra parte, los planes de estudios de las Escuelas no se evalúan de forma sistemática ni periódica para adecuarse a la problemática.

- Con relación a las características de la oferta formativa, se puede concluir que los estudios de Trabajo Social están encaminados a formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social y profesional, y desde la formación inicial, debe plantearse la adquisición de habilidades profesionales, la comunicación y capacidad de relación, actitudes profesionales positivas y la ética profesional. La

formación es el elemento transformador más importante para el avance de la profesión, siendo esta, una de las causas de la baja autoestima del colectivo profesional al no poder alcanzar objetivos como la búsqueda de la especificidad y la elevación del estatus profesional.

- Por todo esto, se impone una mejora del sistema educativo en su conjunto, y de la formación básica en concreto, lo que exige una reestructuración de los planes formativos.

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, la necesidad de elevar el nivel formativo de los titulados en Trabajo Social ha sido una constante en su evolución, y hoy se presenta como una reivindicación que hace el colectivo profesional y la propia sociedad. Ante esto, la preocupación por la formación, en el ámbito académico y profesional, es un hecho que se debe abordar desde la formación superior en Trabajo Social (segundo y tercer ciclos universitarios) considerada como un proceso global que integra los elementos del perfil académico-profesional, articulándolos al contexto económico, social y político. El bagaje universitario actual de los trabajadores sociales es insuficiente para realizar sus cometidos por lo que un nivel académico superior redundaría en mayores aportaciones científicas y técnicas en el campo de las necesidades sociales y de las relaciones humanas y, por tanto, una mayor eficacia profesional.

Para finalizar el capítulo hemos analizado las salidas laborales del trabajador social en el mercado de trabajo y su inserción profesional, para lo que hemos consultado y revisado los estudios realizados hasta la fecha, sobre implantación, perfil y expectativas profesionales de los trabajadores sociales con la idea de obtener elementos válidos para observar su perfil y competencias laborales.

Como hemos visto anteriormente, el mercado de trabajo ha evolucionado experimentando importantes transformaciones para adaptarse a los nuevos contextos. Así desde mediados de los 80 el desempleo no ha dejado de incrementarse en general, y la inserción laboral de los universitarios, en particular, ya no está garantizada como antes. A finales de la década de los 90 el desempleo y la precariedad laboral afecta a todos los grupos sociales y, en especial, a los jóvenes menores de 25 años y a la mujer.

En el caso de los universitarios, se registran las menores tasas de paro (16%) y los mayores niveles de ocupación, y aunque acceden más tarde al mercado de trabajo, cuando lo hacen su inserción profesional es mucho mejor que la de otros grupos con niveles educativos inferiores. El hecho de poseer un título universitario hoy, no garantiza la inserción laboral pues existen factores que la determinan. Así, el inicio de la transición laboral y los itinerarios laborales dependen de múltiples factores como: tipo de titulación universitaria, redes sociales, tipo de empresa, características individuales,

factor suerte, origen social, sexo, procedencia de clase y relaciones sociales (Martínez, 2002). También los universitarios para buscar empleo realizan estrategias como: apuntarse al INEM, enviar curriculum a empresas, prácticas en empresas, inscribirse en agencia de colocación de la Universidad, solicitar becas de investigación, pero pese a realizar todas estas actividades, son las relaciones familiares y sociales las que posibilitan mayoritariamente encontrar trabajo. Se confirma como la mejor agencia de empleo, la familia, pero sin olvidar que el nivel educativo sigue siendo un elemento básico para encontrar un empleo y es considerado como una vía para mejorar el estatus socioeconómico. La inversión en educación supone invertir para el futuro (Becker, 1983).

De los estudios realizados sobre características sociodemográficas, económicas, laborales, formativas, perfil y expectativas profesionales de los trabajadores sociales (ANEXO VI) podemos resaltar que desde el primer antecedente (Giner, 1968) en el que se hacía hincapié en la falta de profesionalidad del Trabajo Social lo que repercutía en la imagen y perfil de los profesionales, se han ido produciendo cambios, comprobados empíricamente, hasta llegar a la aproximación actual de la realidad profesional y formativa de los trabajadores sociales (2001). En dichos cambios, se han constatado las siguientes características:

En 1971 (Situación del Servicio Social en España. Estudio Sociológico):

- La clase social del alumnado era media baja, de origen modesto.
- Los profesionales son, en su mayoría jóvenes (menos de 40 años. 80%) y mujeres, la extracción social corresponde a la clase media alta. La vocación es el motivo principal en la elección de la carrera. No realizan estudios para perfeccionar su formación profesional.
- Las dificultades para colocarse han sido: incompreensión de las empresas, falta de preparación profesional y baja remuneración. De cada cien titulados trabajan sesenta y tres (63%), siendo los índices mayores de satisfacción en el trabajo las relaciones humanas y la ayuda a los demás.
- Entre los medios de acceso al mercado de trabajo, el más utilizado son las amistades y las propias Escuelas donde se formaron seguido de exámenes y oposiciones. Se reclama la falta de conocimiento de la naturaleza y funciones de la profesión, falta de puestos de trabajo y la insuficiencia económica.

En 1976 (Sociología de una profesión: los asistentes sociales):

- Se constata que la profesión esta marcada por el encuadre ideológico y religioso, ejercida mayoritariamente por mujeres, y ante su autonomía profesional se encuentra con la inconcreción de su rol y estatus.

En 1989 (Estudio de la implantación de los trabajadores sociales):

- El mayor porcentaje de trabajadores sociales ocupados es de contratados laborales fijos, seguidos de contratados laborales temporales y funcionarios públicos.
- Las entidades que dan trabajo son las Administraciones Públicas (81%), predominando la Local y Autonómica. Las áreas de actividad, por orden de importancia, son servicios sociales generales, salud y educación. Se trabaja mayoritariamente con el conjunto de la población, y por sectores: minusválidos, tercera edad e infancia.

En 1993 (Perfil y Expectativas Profesionales):

- En el perfil, se observa la evolución de la estructura familiar con el incremento de casadas (55%) y reducción de solteras (38%). También se da un incremento en el nº de hombres trabajadores sociales (5%) lo que ha contribuido a reducir los estereotipos que daban una imagen inexacta de los profesionales.
- La situación laboral, en este período, se caracteriza por su alta tasa de actividad trabajando como asalariados en la Administración en medio urbano y en equipos de atención primaria polivalente.
- Con respecto a los contenidos de la actividad, manifiestan que las funciones profesionales no están bien delimitadas en el trabajo concreto y en el conjunto de la profesión.
- En la imagen y prestigio de la profesión, se confirma el desconocimiento que tiene el público (71%), y de ahí, la falta de presencia en centros de poder de decisión y falta de estructuración jerárquica.
- Existe una necesidad de recibir formación especializada, y así, los recién titulados (62%) han realizado cursos de especialización. Para incrementar la formación se ve como vía principal la licenciatura en Trabajo Social (84'2%).

En 1995 (Situación laboral de los trabajadores sociales):

- La situación de desempleo aumenta (36%) y se da un cambio en la contratación laboral existiendo contratos diferentes al perfil estricto de la carrera. Proliferan los puestos de trabajo con perfil abierto, lo que hace que concurren otros profesionales (licenciados y diplomados).

En 1997 (Ocupación profesional de los trabajadores sociales)

- Los datos sociodemográficos indican que la edad de los trabajadores sociales se sitúa entre los 24 y 30 años (81%) y en cuanto al sexo, predominan las mujeres (85'2%) y se da un incremento en los hombres (14'8%).
- En el nivel ocupacional, los medios que utilizan de acceso al mundo laboral, por orden de importancia, son: prensa, amigos, familia, boletines oficiales, entrevistas personales y colegios profesionales. Las acciones que realizan son:

inscripción INEM, enviar curriculum, oposiciones y entrevistas personales.

- Con relación a la situación laboral, se encuentran en activo (66'9%) y en paro (33'1%). El paro es mayor en mujeres que en hombres. El tiempo que tardan en acceder al primer empleo, desde que terminaron sus estudios, se sitúa en menos de 2 años.
- La mayoría trabajan en la Administración Pública y entidades de iniciativa social. El mayor porcentaje es contratados de tipo laboral seguidos a gran distancia por funcionarios.
- Con respecto al voluntariado, la participación es baja (29'2%) aunque se detecta un aumento de voluntarios en las últimas promociones. Los motivos son: inquietudes sociales, satisfacción personal, perfeccionamiento profesional, inquietudes religiosas, ocupación del tiempo libre y reconocimiento social.

En 2000 (Los trabajadores sociales en Andalucía):

- El perfil es de mujeres (90%) y jóvenes (33'3 años).
- Se aprecia una diferencia en el nivel de desempleo entre géneros, mujeres (25'6%) y hombre (18'8%).
- En cuanto al empleo, se trabaja, mayoritariamente, en la Administración (82'6%), y solo una cuarta parte desempeñan puestos de dirección o coordinación.
- La especialización se presenta como necesidad básica para conseguir niveles de cualificación, y las únicas vías son los años de experiencia profesional y la formación especializada no reglada. La experiencia laboral en investigación es muy escasa.
- Las actividades de formación postuniversitaria han tenido un gran desarrollo, habiendo realizado cursos de postgrado un alto porcentaje (66'5%) de trabajadores sociales. También el origen de las carencias formativas lo identifican en la formación universitaria insuficiente.

En 2001 (Aproximación a la realidad profesional y formativa de los trabajadores sociales)

- El perfil del trabajador social se caracteriza por conceder gran importancia a la vocación destacando el papel de las cualidades humanas sobre los conocimientos y dominio de las técnicas. Es una profesión feminizada (entre el 80% y 90% de mujeres en activo) y se estima que el ámbito privado puede estar absorbiendo la mitad del empleo (las entidades no lucrativas cuentan con 8000 trabajadores sociales y 1100 voluntarios).
- El marco de actuación está adscrito a distintos ámbitos: áreas de bienestar social, administración de justicia, servicios sociales, organizaciones no gubernamentales y ejercicio libre de la profesión. Los nuevos demandantes de

estos profesionales son las consultoras de formación, empresas privadas y departamentos de Trabajo Social en empresas.

- Se constata que el Trabajo Social es una profesión en desarrollo. El sector privado se convierte en un nuevo campo de desarrollo profesional, y el perfil demandado es como técnico en intervención social, basado en cualidades personales orientadas al fomento de la cultura empresarial.
- Las condiciones laborales han empeorado pues, en el sector público, se da un estancamiento de la convocatoria de plazas, fomentándose las contrataciones temporales. En el sector privado, se produce una pérdida de condiciones laborales al depender de las subvenciones, bajada de presupuestos, empleo precario y temporal, duración de los contratos, remuneración y desactualización de las infraestructuras.
- El perfil técnico se ha ampliado en las empresas privadas y en entidades del tercer sector al desarrollar labores más diversificadas y dominio de herramientas técnicas.
- La labor profesional esta desvalorizada y sin reconocimiento profesional y social. El trabajador social se encuentra en una cadena de subordinación que implica un descenso en el poder de decisión, en el control del propio trabajo, del estatus profesional y estabilidad laboral. Se constatan carencias formativas: falta de especialización, conocimientos teóricos y herramientas técnicas.
- Ante el proceso de desvalorización, se requiere un sistema de formación que contemple una trayectoria de especialización en tres niveles: áreas de Trabajo Social, niveles de intervención y colectivos específicos. Se debe comenzar un proceso de profesionalización en el ámbito privado.
- Se valora el papel clave de las nuevas tecnologías en la reconstrucción de la imagen profesional adquiriendo un rol técnico, de nuevas capacidades y de conocimientos actualizados.
- Las formas de acceso a la profesión se concretan en oposiciones y la adscripción a programas con contratos a tiempo parcial. El voluntariado se considera como una forma de adquirir experiencia para acceder a otros puestos de trabajo. Se observa un descenso de los sistemas de empleo de calidad en beneficio de los contratos temporales, lo que supone una fuente de empleo precario.
- Los temas de mayor preocupación son: paro, falta de puestos de trabajo, especialización, empleo precario, nuevas tecnologías, formación postgrado, subvenciones, desconocimiento de la profesión, lenguas extranjeras, investigación y ética.

Tras haber observado la evolución de las características de los trabajadores sociales en los diversos estudios realizados, se abordan elementos relacionados con el perfil profesional del trabajador social y sus competencias laborales.

El nuevo contexto social, económico, tecnológico y cultural plantea nuevos desafíos al Trabajo Social, lo que conduce a nuevas expectativas y competencias laborales para hacer frente a las transformaciones. En esta línea, la competencia debe responder a las nuevas exigencias que impone el mercado de trabajo y, ante esto, el perfil profesional debe incluir las competencias, las realizaciones personales y los criterios de realización que se requieren para el ejercicio de sus funciones profesionales. De esta manera, la formación debe diseñarse a partir de las competencias profesionales necesarias en el nuevo contexto y, si antes, el trabajador social era formado para ser polivalente, hoy, además, debe ser formado para la especialización.

Consideramos que el perfil del trabajador social es el conjunto de competencias técnicas (conocimientos), metodológicas (habilidades), de relación (participativa) y personales (cualidades y actitudes) que permiten al profesional acceder a una organización en la que desarrollara una función orgánica desde una perspectiva profesional concreta. Para establecer el perfil profesional del trabajador social se deben analizar las áreas profesionales, ámbitos de desempeño y funciones según las normativas (local, autonómica, estatal e internacional). Así, los trabajadores sociales realizan su actividad profesional en diversas áreas profesionales donde se agrupan funciones relacionadas con: Asistencia, Prevención, Promoción, Educación, Mediación, Arbitraje, Rehabilitación, Planificación, Análisis de necesidades, Evaluación, Gerencia, Administración, Investigación y Docencia. También como ámbitos de desempeño o campos en los que se ejerce la profesión, se identifican los servicios sociales personales, salud, educación, justicia, empleo, urbanismo y vivienda, empresa, medio ambiente, voluntariado, cultura y tiempo libre. Toda esta actividad profesional se realiza en Organismos Internacionales, Administración Pública, Universidades, empresa privada y en el marco del Tercer Sector.

Por tanto, el perfil profesional del trabajador social parte del concepto de competencia profesional (MEC, INEM) y centra en los conocimientos técnicos todo lo que rodea a la profesión y que afecta al desarrollo de la misma. En el caso del Trabajo Social, se identifican los conocimientos, las destrezas, las habilidades sociales y técnicas como elementos necesarios para el desarrollo de las tareas requeridas por el trabajador social.

Por último, al estudiar la situación actual del mercado de trabajo para los trabajadores sociales y sus expectativas, hemos comprobado que la realidad laboral de estos profesionales ha cambiado en la última década, y como factores del cambio se encuentran la crisis económica que, con recortes presupuestarios, hacen que la oferta pública sea cada vez más escasa y menos frecuente ante el mayor nº de titulados que salen de las Escuelas. Se delegan servicios de la Administración Pública, provocando un

mayor auge de las ONGs e instituciones de iniciativa social teniéndose que adaptar a esta nueva realidad laboral.

En la actualidad, las ofertas de trabajo se producen desde las ONGs, los conciertos con las Comunidades Autónomas y Ayuntamientos, los movimientos sociales y la cooperación para el desarrollo, y en menor grado, las empresas privadas para la prestación de servicios sociales que incluyen algunas iniciativas de autoempleo y ejercicio libre de la profesión. Otra tendencia, es el aumento de la demanda de profesionales afines al ejercicio del Trabajo Social, que consiste en la recuperación o aparición de perfiles relacionados con la intervención social.

Los nuevos escenarios de mayor relieve para el Trabajo Social están interrelacionados e implican actuaciones diferenciadas en los espacios físicos. Se distinguen los escenarios vinculados a la construcción científica y los escenarios vinculados al quehacer profesional, éstos, están interrelacionados con los fenómenos de globalización, nuevas tecnologías, estructuración social, sistema de servicios sociales. También los cambios sociales con influencia en el Trabajo Social están modificando ámbitos como la estructura demográfica, la familia, el papel de la mujer y los movimientos migratorios. Ante esto, los nuevos yacimientos de empleo están relacionados con actividades propias del Trabajo Social en los servicios sociales como servicios a domicilio, atención a la infancia, jóvenes con dificultades, y también, los relacionados con las nuevas tecnologías de la comunicación y la mejora de la vivienda. Se vislumbran como líneas estratégicas de creación de empleo, desde el ámbito local, el desarrollo integral y actuación preferente en áreas deprimidas y el desarrollo de servicios de cuidados en el medio.

De lo visto hasta ahora, consideramos que el panorama futuro de los trabajadores sociales se presenta muy abierto y los escenarios profesionales complejos ante los nuevos requerimientos de la realidad social y, de ahí, la necesidad de mantener una línea constante, coherente y actualizada en la formación para que los perfiles profesionales de estos titulados estén en concordancia con los requerimientos del mercado laboral.

En el próximo capítulo, abordaremos los diferentes modelos teóricos que nos pueden ayudar a comprender e interpretar los procesos de inserción laboral de los titulados en Trabajo Social y sus perfiles sociodemográficos. Esta aproximación la haremos desde la Socialización y Autoeficacia por ser los modelos que más se ajustan a nuestro objeto de estudio.

CAPÍTULO 3:
MODELOS TEÓRICOS

3.1.- INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente capítulo nos detendremos en revisar diferentes esquemas teóricos elaborados por distintos autores con el fin de comprender mejor los perfiles profesionales y sociodemográficos que inciden en la inserción laboral de los titulados en Trabajo Social.

Nos resulta de máximo interés presentar los modelos teóricos de Socialización y Autoeficacia por considerar que configuran el marco de referencia más apropiado sobre el que basarnos para desarrollar la investigación. En nuestro trabajo nos parece de utilidad presentar algunas representaciones más características con objeto de analizar algunos de los supuestos más frecuentes de los autores y extraer referencias de los contenidos que se encierran tras la denominación de socialización y autoeficacia.

En este capítulo trataremos de conocer, en primer lugar, las distintas teorías que se han elaborado para explicar y comprender cómo se socializan los humanos, destacando las de mayor grado de consenso en su utilización: psicoanalítica, desarrollo cognoscitivo, aprendizaje social y etológica. También estudiaremos agentes de socialización como la familia, el grupo de iguales, la escuela, el trabajo, las organizaciones laborales y la socialización laboral para adentrarnos en el proceso de socialización y observar el carácter evolutivo de la socialización que se desarrolla durante toda la vida y, a través de él, el individuo se convierte en un miembro de la sociedad.

Otro aspecto a analizar es la socialización y la educación, pues dada la naturaleza y objetivos de nuestra investigación, es necesario hacer un acercamiento desde las teorías psicológicas y sociológicas. En esta línea, estudiaremos elementos como la influencia ambiental, las características de los individuos, los procesos proximales, metas, valores y la auto socialización que nos darán luz para configurar un marco integrador de la socialización y educación. Por último, nos acercaremos a la autoeficacia referida a la capacidad individual de producir efectos importantes, exponiendo su concepto, historia y los elementos que la constituyen. Dentro de este modelo, y de forma concreta, observaremos las creencias de autoeficacia y los aspectos educacionales.

Así pues, y dado el ámbito de nuestra investigación, el análisis de estos modelos nos parece un ejercicio necesario que justifica la forma en que nos hemos aproximado a su observación en un contexto escasamente estudiado hasta el momento. Todo ello nos ayudará a fundamentar e interpretar los perfiles de los titulados en Trabajo Social.

3.2.- SOCIALIZACIÓN. NATURALEZA, CONTEXTO Y SIGNIFICADO

El estudio sistemático de la socialización se ha venido haciendo desde tres campos distintos: La Psicología se ha centrado en el estudio del desarrollo de las características individuales relevantes; la Psicología Social y la Sociología han focalizado su atención en características de los grupos, instituciones y organizaciones en las que transcurre y se desarrolla la socialización, las habilidades sociales comunes adquiridas por los individuos en contextos diferentes; por último la Antropología se interesa por la cultura que ayuda a definir los límites de las experiencias de socialización de unos grupos respecto a otros. Al abordar el concepto de socialización se plantean tres problemas. Por una parte su complejidad y amplitud; su juventud como campo de estudio, ya que no se remonta más allá de los años 70; y, por último, su dispersión.

La progresiva y lenta construcción del ser humano, capaz de orientarse y actuar en un medio social complejo y cambiante, exige un largo proceso de asimilación e interiorización de normas culturales y el desarrollo del lenguaje. Este proceso se inicia con el nacimiento y acaba con la muerte del ser humano; es decir, le acompaña durante toda la vida. De cualquier manera, parece estar claro que el ser humano desde que nace está inserto en el mundo social y aprende y se desarrolla en la interacción permanente con los demás. No obstante, a lo largo de la vida del individuo, existen períodos y acontecimientos en los que dicho proceso se hace más intenso, tales como los primeros años de vida y aquellas transiciones más significativas para el ser humano. Estas transiciones se caracterizan, esencialmente, por el cambio de rol que ha de asumir el individuo en cada una de las sucesivas situaciones que en el transcurso de su vida ha de afrontar. Por ejemplo, el paso de estudiante a juez; de trabajador activo a jubilado o parado; de soltero a casado, de hijo a padre. Cualquiera de estas transiciones exige un cambio de roles que no siempre se realizan de la forma más adecuada.

Cada sociedad dispone de un repertorio propio de normas, valores, configuraciones perceptivas y cognitivas, así como un determinado abanico de respuestas conductuales y afectivas para responder de forma adecuada a los estímulos ambientales e interpersonales, de manera que los individuos las interiorizan y las integran en sus propios repertorios de conducta. El proceso de aprendizaje e

interiorización de todo ello es lo que se llama socialización (Rodríguez y Zarco, 1995). A través de este proceso el individuo se transforma de organismo biológico en ser social; aprende e internaliza aquellos valores, normas y conductas que le permitirán desenvolverse en la sociedad con sentido y eficacia. Le permitirá, asimismo, participar como miembro activo en distintos grupos y en la sociedad, al haber adquirido, mediante la socialización, las capacidades necesarias. Ello, además, le ayudará de forma decisiva a lograr su propia realización personal.

La socialización, en sentido general, está constituida por una base común: comprender cómo los individuos aprenden a participar e interaccionar de forma efectiva con los demás, por qué algunos individuos tienen dificultades en esos procesos de aprendizaje y por qué en unos grupos tales procesos se desarrollan de un modo más adecuado que en otros. La propia existencia y mantenimiento de los grupos y de las sociedades, así como la implicación del individuo en ellas dependen esencialmente de la socialización. Existen múltiples definiciones de socialización. Se intentara en una primera aproximación dar una definición clásica que recoge los elementos más básicos que constituyen este proceso. En tal sentido, definimos la socialización como el proceso por el que los individuos adquieren el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que les capacita para participar de forma más o menos efectiva como miembros pertenecientes a grupos y a una sociedad concreta (Brim y Wheeler, 1966).

La socialización es un concepto extremadamente amplio, pues abarca todo el ciclo de vida del individuo, todos aquellos grupos a los que haya podido pertenecer en cada uno de esos ciclos y todos los contextos (familiares, educativos, laborales, religiosos, de ocio) en los que ha desarrollado su propio proceso de socialización. No se trata de un proceso homogéneo y universal. El fenómeno de la socialización sí lo es, pero no la naturaleza de los contenidos que constituyen las diferentes fases de este proceso. Cada sociedad dispone de un ritmo y un tiempo propios para el desarrollo de esas distintas fases. Así, en unos grupos o sociedades las obligaciones, demandas y expectativas con respecto al individuo son distintas que en otras: los individuos se independizan, se incorporan al mundo del trabajo o se casan antes o después. Es cada grupo o sociedad la que espera que al llegar a una edad determinada los individuos hayan hecho determinadas cosas y no otras.

Mediante la socialización el individuo se transforma de organismo biológico en persona, fortalece y potencia su propia identidad personal y social, crea categorías de pensamiento, patrones de conducta y estrategias de acción, que le permiten comprender y desenvolverse de forma adecuada y realista en una sociedad tan cambiante y compleja como la actual, sin perder su individualidad. De otra parte, la socialización hace posible y asegura la pervivencia de la sociedad y de la cultura.

En otro sentido, podemos entender la socialización como la elaboración de sucesivas categorías sociales de análisis que nos permiten conocer, comprender y diferenciar los distintos aspectos significativos que constituyen la realidad social: categorización nacional (Tajfel, 1981), categorización de género (Meaux, 1985), categorización con respecto a la diferenciación social (Palmonari y Doise, 1986). También podemos conceptualizar la socialización como un proceso de aprendizaje e interiorización de normas y valores, orientado al control social de los individuos, pues estos son inducidos a comportarse de acuerdo con las normas y expectativas establecidas por los grupos y por la sociedad, gracias a las efectivas sanciones y/o recompensas (internas y externas) que les proporcionan, y que con el paso del tiempo acaban por interiorizar (Gewirtz, 1969), si bien esa internalización va a estar muy influida por los procesos cognitivos o simbólicos que se dan entre el individuo y su entorno social (Aronfreed, 1968).

3.2.1.- TEORÍAS Y AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

Las teorías que los psicólogos han elaborado para explicar y comprender cómo se socializan los humanos difieren en función de los criterios, del papel que atribuyan al individuo en el proceso de socialización, de la importancia que concedan a factores biológicos y de la capacidad de predicción que se le atribuya al proceso de socialización. Ninguna por sí sola puede explicar la socialización humana, pues los procesos que la constituyen y dirigen son complejos y heterogéneos. Las cuatro teorías con mayor grado de consenso en su utilización son: La *teoría psicoanalítica* basada en la estructura de la personalidad, constituida por las tres instancias (id, ego y superego) que se muestran en permanente conflicto. Desde la teoría psicoanalítica freudiana se considera que el desarrollo de estos tres componentes o estructuras de la personalidad están reguladas internamente por el propio organismo y sirven de fuente básica para la satisfacción sexual. Sin embargo, el énfasis que Freud ponía en su teoría sobre el desarrollo psicosexual ha sido muy criticado, y otros autores como Erikson (1969) lo ponen en el desarrollo psicosocial.

De otra parte, la *teoría del desarrollo cognoscitivo*, elaborada por Piaget (1954), trata de explicar y comprender el desarrollo del pensamiento lógico, del razonamiento del individuo a través de las distintas etapas de su vida. Dicho desarrollo se da de forma progresiva en la vida del individuo y juega un papel muy activo en su propia socialización. Por otra parte, el desarrollo cognoscitivo es esencial tanto para percibir e interpretar la experiencia, e irá de lo concreto a lo abstracto, como para el desarrollo del razonamiento moral que, en principio, tendrá un carácter heterómano para pasar, posteriormente, a tener un carácter más autónomo, representado por lo que Piaget llama moralidad de cooperación. Las principales críticas que se han hecho a esta teoría se han

orientado en la forma de concebir el desarrollo de los niveles o estadios que, según distintos autores, no se producen de un modo tan abrupto como Piaget pensaba y tampoco que el desarrollo cognoscitivo incluya cambios cualitativos completos.

En tercer lugar, la *teoría del aprendizaje social*, desarrollada por Bandura (1971), se basa en que la mayor parte de las conductas humanas son aprendidas a través de la observación (aprendizaje observacional), por lo que los individuos se desarrollarán según las oportunidades y experiencias que le proporcione el entorno en el que se ubique. Desde esta teoría se sostiene que el individuo en su calidad de observador, adquiere representaciones simbólicas de diferentes modelos de acciones y de conductas que, una vez codificadas en la memoria, le sirven de guía para comportamientos posteriores, no necesitando imitar / ejecutar esas conductas para aprenderlas. Sin embargo, sí es necesario que el individuo atienda y se concentre activamente en la conducta del modelo, la memorice, la practique en algún momento y esté motivado para aprenderla.

Por último, la *teoría etológica*, desde la que se argumenta que los seres humanos estamos predispuestos biológicamente a aprender ciertos patrones de comportamiento por tener un valor adaptativo, no debiendo olvidar el papel tan importante que la evolución ha jugado en la formación de nuestra conducta social. No obstante, aunque todos los etologistas coincidan en destacar el papel de la evolución como determinante de la conducta adaptativa, difieren en el grado con que consideran que puede explicarse la conducta sólo en términos de evolución. La teoría y los conceptos etológicos implicados en ella han servido para reorientar e impulsar los estudios acerca del desarrollo social temprano en distintas culturas y especies.

A la hora de elegir una teoría para explicar y comprender la socialización debemos plantearnos dos cuestiones esenciales. De una parte, que todo proceso de socialización tiene su anclaje en una determinada forma de concebir la naturaleza humana, y de otra que la socialización es un proceso interactivo del individuo con los demás, siendo éste al mismo tiempo agente y objeto de dicho proceso.

Con relación a los agentes de socialización, hay que tener en cuenta que los aspectos que, desde una perspectiva psicosocial, configuran el proceso de socialización son los mecanismos sociales que hacen posible la interiorización de la estructura social. De otro lado, la transformación que el individuo sufre en la elaboración de su sistema perceptivo, su afectividad y su conducta por la acción socializadora. Ambos aspectos emergen y se desarrollan, en primer lugar, en las llamadas agencias primarias de socialización. El grupo primario es el principal agente de socialización que, por ello, va a tener una gran influencia en el desarrollo del individuo en las primeras etapas de su existencia. Después, serán los grupos secundarios, como las organizaciones donde

desarrolle el individuo su actividad laboral, aquellos que se constituyan en los principales agentes de socialización para la vida adulta.

La mayor parte de la vida de las personas se desarrolla en pequeños grupos primarios, los más básicos y esenciales en las primeras etapas del desarrollo, son la familia y el grupo de pares y de juego, donde tienen lugar las interacciones cara a cara de un modo íntimo y personal. El grupo primario representa una situación concreta que tiene una influencia directa sobre la conducta del individuo. Es en estos tres grupos donde se establecen los primeros fuertes lazos de sentimientos y afectos, así como los primeros sistemas de creencias, valores, normas, actitudes y hábitos. Los grupos primarios constituyen una potente fuente de satisfacción para los individuos que afectan tanto a las necesidades biológicas y de supervivencia (alimento, abrigo, protección) como a las psicosociales (reconocimiento, estima, amor). Los individuos necesitan pertenecer a grupos tanto por razones de carácter biológico como sociales, pues en estos grupos primarios el individuo puede iniciar su socialización y vincularse de forma efectiva como un miembro más de la sociedad.

La familia como grupo primario tiene una importancia estructural y funcional decisiva en el proceso de socialización del individuo, tanto en un sentido positivo como negativo, y no sólo en términos de unidireccionalidad, sino de reciprocidad; es decir, todos los miembros de la familia se socializan, los mayores y los pequeños, los padres y los hijos. Todos influyen y son influidos por los demás. Otros autores (Bandura, 1973a) cuestionan que la familia sea la principal agencia de socialización y transmisión cultural hoy, ya que los modelos sociales de patrones de conducta a los que están expuestos los niños y las alternativas u oportunidades de acceder a nuevos roles, se encuentran diseminadas por diversos sistemas organizados institucionalmente, regulados por sanciones consensuadas de un modo más colectivo y con un poder innovador bastante más profundo que el que en la actualidad tiene la familia.

El grupo de iguales es el segundo de los grupos primarios que se consideran esenciales en la socialización temprana del individuo y es indispensable para ensayar los distintos roles que habrá de ir adoptando. En este sentido, si la familia tiene una mayor influencia en cuanto a los contenidos del rol, el grupo de pares la va a tener en cuanto al estilo y la forma de expresarlo y desarrollarlo. Y ambos grupos van a tener una influencia en el proceso de confirmación-desconfirmación del juicio que tenga de sí mismo, de su competencia y de su estima personal.

La escuela, junto con la familia, en sus diversas modalidades, son los contextos en los que tienen lugar los principales procesos de socialización previos a la edad adulta. En la escuela se desarrollan habilidades, se aprenden hábitos, se realizan actividades extracurriculares y sociales con el grupo de iguales, se ensayan y anticipan

roles. Pero también se discrimina y se ignora en ocasiones, se ejerce el autoritarismo y las relaciones están presididas por la frialdad y la impersonalidad, antes que por el afecto y el respeto. Por consiguiente, la escuela puede ser también un agente negativo de socialización.

Si la familia, el grupo de pares y la escuela han sido los principales agentes de socialización en la infancia y adolescencia, en la edad adulta van a ser las organizaciones laborales. El individuo aprende en ellas valores, normas y conductas que le van a permitir un desempeño eficaz en su trabajo. El trabajo y las organizaciones, con independencia de algunos perjuicios potenciales puestos de manifiesto por diversos autores (Levi, 1981), tienen para la mayoría de los individuos una gran importancia, pues a través del trabajo satisfacemos una parte esencial de nuestras necesidades, vertebramos gran parte de nuestra vida de vigilia, desarrollamos el mayor número de nuestras interacciones e intercambios sociales, logramos independencia, reconocimiento y estatus en la comunidad.

Las actitudes hacia el trabajo, su valor y su significado, se aprenden e interiorizan durante la infancia y adolescencia en el seno de la familia, escuela, grupo de iguales y de una sociedad concreta, con unas determinadas estructuras de creencias y de normas y con un determinado sistema de valores que van a tener una profunda incidencia en el proceso de socialización general y laboral. El trabajo y las organizaciones, además están sufriendo profundos, complejos y rápidos cambios, que exigen una respuesta socializadora urgente, a fin de hacer competentes a los individuos en las nuevas formas de pensamiento y en los nuevos sistemas de normas y de valores requeridos por la llamada tercera revolución tecnológica (Tofler, 1991).

Dentro de los agentes de socialización, y por la importancia e influencia en nuestro trabajo, destacamos el concepto socialización laboral que se puede utilizar de distintas maneras y con significados diferentes: para el trabajo, socialización en el trabajo, socialización organizacional o socialización ocupacional, que nos remiten a las distintas fases del proceso. Desde una consideración general, podemos definir la socialización laboral como el proceso mediante el cual las personas adquieren los valores, normas, conocimientos, habilidades y comportamientos adecuados para el mundo del trabajo. Una de las formas de acercarnos a la socialización laboral es a través del enfoque de carreras, entendida la carrera como la secuencia de las principales posiciones ocupadas por una persona en las etapas pre-ocupacional, ocupacional y post-ocupacional (Super, 1978), o como el conjunto de papeles, posiciones y profesiones que desempeñan las personas a lo largo de sus vidas.

El trabajo cumple tantas funciones y tan relevantes para las personas: psicológicas (autorrealización), económicas (salario) y sociales (posición social,

estatus), que la socialización laboral aparece como uno de los procesos de socialización más importante en la vida del individuo. Las situaciones de paro y de desempleo son percibidas como verdaderas epidemias sociales y sus efectos sobre quienes las padecen suelen ser traumáticos, tanto desde el punto de vista social y económico como, sobre todo, psicológico. Las consecuencias que pueden derivarse de la ausencia sostenida y prolongada de un rol tan esencial durante la vida adulta del individuo como es el trabajo, son negativas para éste, para la familia y para la sociedad, de modo que se verán alteradas en su dinámica y sus formas de relación y convivencia.

3.2.2.- EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

La socialización generalmente se refiere al proceso de influencia social a través del cual la persona adquiere la cultura o sub-cultura de su grupo, y en el curso de la adquisición de estos elementos culturales, se moldean el self y la personalidad del individuo. La socialización nos remite a dos problemas importantes de la vida social: el problema de la continuidad societal y el problema del desarrollo humano.

Debido a su alta importancia, la socialización se ha considerado como un proceso muy importante por múltiples disciplinas de las ciencias sociales. Cada disciplina por su parte ha enfatizado distintos aspectos del proceso. La Antropología tiende a ver la socialización de manera primaria como una transmisión cultural de una generación a la siguiente. El interés antropológico en la socialización coincide con la emergencia de las orientaciones culturales y de la personalidad desde finales de los años 20. Los psicólogos prefieren enfatizar varios aspectos del desarrollo individual. Para los psicólogos del desarrollo, la socialización es una clase de desarrollo cognitivo típicamente vista como una combinación de maduración e influencias sociales. Para los psicólogos de la conducta la socialización es sinónimo de patrones de aprendizaje de conductas, de manera primaria a través del refuerzo ambiental o de procesos vicarios como el modelamiento. Para los psicólogos clínicos, la socialización es vista como el establecimiento de rasgos de personalidad, usualmente en el contexto de las experiencias de edades tempranas. El sub-campo de desarrollo del niño se asocia con el tópico de socialización de la Psicología, donde hay especial atención al crecimiento del niño.

El carácter evolutivo de la socialización se puede observar en el proceso que se desarrolla durante toda la vida y, a través de él, el individuo se convierte en un miembro de la sociedad. Vamos a ver, siguiendo a Rodríguez y Zarco (1995), tres fases de la socialización y los contextos correspondientes en los que transcurre este proceso: infancia-familia, adolescencia-escuela y etapa adulta-organizaciones.

1) Existe abundante evidencia empírica (Kaye, 1982) que nos muestra cómo las conductas expresivas y comunicativas del recién nacido abarcan desde los patrones de conducta más simples (succión-pausa de la alimentación) a los más complejos (alternancia de roles de diálogo temprano que realiza en el juego con el adulto). Bruner y Sherwood (1981) señalan que una enorme cantidad de la actividad del niño durante el primer año y medio de la vida es extraordinariamente social y comunicativa. De manera que transcurrido ese tiempo los niños ya han adquirido un amplio abanico de habilidades en esos intercambios / juegos con los padres y su rol cambia de receptor a iniciador.

Existe consenso generalizado en Psicología Evolutiva y en Psicología en general en torno a la idea de que las experiencias infantiles son esenciales en el desarrollo de la vida del individuo y tienen una repercusión directa sobre su realización posterior, si bien el individuo a lo largo de la vida va a disponer de factores tanto individuales como sociales y situacionales que le permitan reorientar trayectorias anteriores. En esta fase, la familia, la guardería-escuela y el grupo de pares van a ser los ejes de referencia que ayuden al infante en sus primeros retos de descubrir el mundo y, asimismo, son los años en que inicia el aprendizaje del lenguaje, estructura la base de su personalidad individual y social a través de la interacción social y de las relaciones interpersonales que, a lo largo de fases posteriores, va a poder enriquecer, modelar y desarrollar.

2) En la etapa en la que se producen los más fuertes cambios en relación con la dimensión social del individuo y con las reorientaciones de su identidad, es en la adolescencia, tanto en la temprana (10-16 años) como en la tardía o juventud (17-29 años), que cada vez se va ampliando más en los países occidentales por diversas razones.

A partir de los 10-11 años se produce un crecimiento rápido que afecta a distintas partes del cuerpo y que llega a cambiar el aspecto físico del individuo. Aunque se producen profundos cambios en esta fase del desarrollo, marcados por la inestabilidad, la provisionalidad y la espera, cada vez es mayor la evidencia empírica y el consenso entre psicólogos (Coleman, 1980) de que, aunque la adolescencia es una edad de crisis, los diferentes problemas o conflictos que debe resolver el adolescente no se presentan todos al mismo tiempo, sino de forma secuencial. Desde el punto de vista psicosocial, esta etapa está profundamente marcada por la cultura y la historia, pues lo que llamamos adolescencia es un fenómeno psicosocial típico, aunque no exclusivo de los países occidentales avanzados (Malmquist, 1978; Millar y Simon, 1980; Fierro, 1985) desde hace poco más de dos siglos.

La adolescencia es una etapa de transición, de espera, de preparación para acceder a la edad adulta. Ese proceso que sigue a la pubertad hasta los 17-18 años sería

el de la adolescencia. Y desde aquí hasta los 29 años sería el período de la juventud. Es el período en el que se adquiere y consolida la identidad personal y social, ya que es en esta etapa cuando el individuo ha elaborado una conciencia moral autónoma y de reciprocidad (Piaget, 1964) que le permite adoptar valores y elaborar su propio concepto de sí mismo y su propia estima personal. En esta etapa se da una tensión peculiar en los distintos continuos implicados en el desarrollo del individuo: equilibrio-desequilibrio; independencia-dependencia; autonomía-heteronomía; seguridad-inseguridad en sí mismo, en relación con la familia, con la autoridad y con los iguales. La adolescencia es también el período en el que el individuo perfila su proyecto de vida, elige profesión, consolida su competencia personal y profesional para enfrentarse al mundo y a la realidad, adopta creencias, valores y actitudes, consolida su identidad personal y social y consume, en fin, el proceso de internalización de las pautas culturales de los grupos y sociedad a la que pertenece (Rodríguez y Zarco, 1995).

3) De otro lado, la edad adulta se caracteriza por ser la etapa más determinada por los condicionamientos sociales, culturales e históricos. Tanto el período como los contenidos que comprende son distintos en cada sociedad y en cada época, si bien y de forma general, es la etapa en la que hay que asumir distintas categorías de rol que acabarán de socializar y moldear al individuo. Se trata de los roles de esposo/a, padre/madre y trabajador/a. La etapa adulta comprende un período amplio, alcanza hasta los 65-70 años. Por consiguiente, suele hablarse de una etapa adulta temprana que desde una perspectiva psicosocial, en opinión de Erikson (1969), se caracteriza por la emergencia de dos necesidades vitales en la construcción del individuo como ser social: la afiliación y el amor.

La etapa adulta intermedia es, según Levinson (1978), un período caracterizado por una intensa y continua renegociación y re-evaluación de sí mismo y de los demás, por la aparición de profundas crisis, si bien tales crisis están más vinculadas con una inestabilidad psicológica anterior y con una personalidad vulnerable que con el período cronológico de esta etapa (Costa y McCrae, 1978). Esta es la fase en la que el individuo alcanza sus mayores logros personales y profesionales y asume mayor número de responsabilidades sociales, aunque también es el momento en que comienzan a producirse cambios en las cogniciones y percepciones, así como en los roles sexuales de los individuos (Bee y Mitchell, 1980). La etapa adulta tardía o, en términos de Levinson, la fase de plena madurez alcanza hasta los 65-70 años y es el período caracterizado por la seguridad, por el narcisismo, por la renuncia y por la sabiduría. Es otro período de ajustes y adaptaciones: jubilación, declive físico, reducción de ingresos.

El ser humano, por tanto, está inmerso en un mundo social desde la infancia a la edad adulta, por lo que los contenidos y procesos de desarrollo dependen, básicamente, de sus interacciones con los otros. Los cambios que se producen en la personalidad del

individuo son fruto del proceso de socialización a que está sometido a lo largo de ese proceso evolutivo, al tener que asumir de forma progresiva nuevos roles altamente significativos para él en diferentes ámbitos: personal, familiar, profesional y social.

3.2.2.1.- Perspectivas psicosociológicas de la socialización

En la Sociología ha habido dos principales orientaciones hacia la socialización, y otras menos importantes. Una de las más antiguas, asociada de manera primaria con el funcionalismo estructural, considera la socialización como el aprendizaje de roles sociales. Parsons (1955) mantiene que los individuos se convierten en miembros integrados de la sociedad a través del aprendizaje e internalización de roles relevantes y estatus de los grupos a los que pertenecen. La socialización en roles se convierte en una fuente fundamental de integración de los individuos en los sistemas sociales, permitiendo la continuidad de estos sistemas. La integración es funcional para individuos y sociedad. Merton (1957) también ve la socialización como el aprendizaje de roles sociales, pero concibe al proceso como más problemático. Su concepto de función latente apunta a la posibilidad de ocurrencia de consecuencias no deseadas del comportamiento normativo e institucional, tales como la perpetuación de desigualdades sociales o el desarrollo de disfunciones individuales.

La visión de socialización que tiene el funcionalismo decae ya que actualmente no es la postura dominante desde la Sociología. La visión de socialización se asocia con la perspectiva del interaccionismo simbólico, una teoría constructivista del self y la sociedad basada en el pragmatismo, que pone especial énfasis en la construcción de significados a través de interacciones simbólicas (en su mayoría lingüísticas). En los escritos de Mead (1934) el self es un fenómeno reflexivo que emerge de la interacción simbólica. El lenguaje permite el desarrollo de la adquisición de roles desde que el individuo es capaz de verse a sí mismo desde la perspectiva de otro. La adquisición de roles es la vía a través de la cual se internaliza la cultura como un elemento del auto-concepto. Esta internalización reproduce la sociedad.

Para la perspectiva interaccionista, el self y la sociedad dependen de un mismo proceso de interacción social, a través del cual se crea, mantiene y negocia la realidad. Para los interaccionistas contemporáneos la socialización se distingue de otros tipos de aprendizaje y otras formas de influencia social por su relevancia para la concepción del self. La socialización no es un mero proceso de aprendizaje de reglas, normas o patrones de conducta. El marco de socialización exitosa es la transformación del control social (vía agentes de socialización) en auto-control (en la forma de conciencia y mecanismos de regulación del self). Esto se acompaña del desarrollo de identidades, de varias etiquetas y características atribuidas al self, y guiados por procesos auto-evaluativos. La

consecución de identidades es fuente de motivación para los individuos para actuar de acuerdo con sus expectativas de comportamiento implicadas por estas identidades (Gecas, 1986; Stryker, 1980). El foco en la identidad también enfatiza el componente miembro de la socialización: estar socializado es pertenecer a algún grupo.

La socialización como formación del auto-concepto ocurre a través de varios procesos de aprendizaje e influencia social, tales como moldeamiento, refuerzo, role-playing, comparaciones sociales, instrucciones directas y valoraciones reflejadas. Basados en el concepto de Cooley (1902) de "looking glass self" y la idea de Mead (1934) de adquisición de roles, las valoraciones reflejadas se refieren a nuestra percepción de cómo otros nos ven y evalúan. La proposición de las valoraciones reflejas sugiere que tendemos a vernos como lo hacen los demás. Una importante variante de esto es la teoría de etiquetado, dominante en los 60 y 70, mantiene que el factor causal clave en la etiología de la desviación es la imposición de una identidad o etiqueta (generalmente negativa o estigmatizada) a una persona. Los individuos tienden a pensar sobre sí mismos en términos de una etiqueta impuesta, independientemente de si hay o no base para ello, a causa de las respuestas de otros hacia ellos (Schur, 1971).

Las valoraciones reflejadas, en sus distintas formas, son un proceso importante para la formación del auto-concepto. La investigación ha encontrado poca evidencia para la proposición de que nuestras auto-concepciones surgen en función de cómo creamos que nos ven los demás (Nelson, 1985). Parte de esto se debe a los efectos de las contingencias situacionales y a problemas metodológicos. Pero un factor cada vez más importante es la influencia del self en la propia socialización. El self no sólo recibe inputs del ambiente. También selecciona, ignora o influencia otros (Rosemberg, 1979). Una importante fuente de agencia del self son los motivos del self. Por la virtud de tener un self, un individuo está motivado para evaluarlo favorablemente, percibirlo como eficaz y experimentarlo como real. Esto es fuente de resistencia y distorsión de los procesos de valoración reflejada. Pero tienen más implicaciones para la socialización. En contextos de socialización, los individuos tratarán de maximizar su auto-estima, auto-eficacia y sentido de autenticidad. Los mismos motivos del self pueden servir también como fuentes de resistencia de las presiones de socialización (Gecas, 1986). En otras palabras, la socialización más efectiva es auto-activada.

El concepto de socialización que surge del interaccionismo simbólico comprende procesos recíprocos entre los agentes y los sujetos de la socialización. La sociedad y la cultura proveen de una escena y un guión general para el principiante, pero hay bastante sitio para la interpretación y la creatividad.

3.2.2.2- Investigación en socialización

Gran parte de la investigación sociológica en socialización es específica del contexto, estudia los procesos de socialización en contextos específicos de interacción, como la familia o el lugar de trabajo (Gecas, 1981). Algunos estudios guiados por la teoría de interacción simbólica usan métodos etnográficos o de campo para guardar en gran detalle el patrón de interacción, la negociación de significados, los aspectos normativos del escenario social y sus consecuencias en socialización para los participantes. Ejemplo son los estudios de Becker (1961), sobre los procesos por los que estudiantes de medicina se convierten en médicos, Fine (1987), que estudia el desarrollo de la identidad de género en chicos adolescentes de un pequeño equipo, o Corsaro (1997) y sus observaciones sobre la emergencia de subculturas de grupo entre preescolares.

Estos estudios son relativamente raros por el tiempo y esfuerzo que implica su metodología. La mayoría de las investigaciones usan métodos tales como la entrevista o cuestionarios, tienden a ser cuantitativas, y se focalizan en los efectos del comportamiento de un agente de socialización en algunos aspectos del desarrollo socializador.

3.2.2.2.1. *El contexto de familia*

Gran parte de la investigación se centra en los niños. El más importante contexto de socialización es la familia, donde tiene lugar la socialización inicial o primaria del niño. Los estudios sobre las consecuencias de la interacción padre-hijo para el desarrollo del niño son numerosos, especialmente en la dimensión de control parental. La investigación indica que los padres son más efectivos como agentes de socialización cuando expresan altos niveles de cuidado combinado con control inductivo. Bajo estas condiciones los niños tienden a identificarse más con los padres, internalizan sus valores y expectativas, usan a los padres como modelos a seguir, son receptivos a las influencias de sus padres y desarrollan un auto-concepto positivo y una fuerte consciencia. Por otro lado, el poco apoyo de los padres, combinado con control coercitivo se asocia con una socialización desfavorable (Peterson y Rollins, 1987). Estas asociaciones se deben típicamente a influencias recíprocas, los niños también influyen en los padres.

Hay otras variables familiares que afectan a la socialización, tales como los valores religiosos o políticos expresados por los padres, el número de padres e hijos, el orden de nacimiento, o características de personalidad de padres e hijos. El interés de la Sociología en los efectos de la estructura familiar en la socialización del niño, ha sido creciente. Un tema de investigación en auge actualmente se relaciona con las familias

monoparentales. La investigación parece mostrar que existen desventajas en las familias monoparentales en socialización respecto a las de dos padres (McLanahan, 1999), aunque hay numerosos aspectos que afectan esta relación, lo cual da lugar a mucha ambigüedad y a la necesidad de más investigación.

3.2.2.2.2.- El contexto escolar

Al igual que la familia, la escuela es una institución social directamente relacionada con la socialización del niño. La escuela está menos implicada en la socialización primaria del niño y más en la secundaria. Esta no es una distinción muy precisa, ya que alguna parte importante de la socialización primaria ocurre en la escuela, como el desarrollo de valores, motivaciones y auto-concepto. Muchas actividades escolares tienen implicación en el desarrollo del auto-concepto. Una de las más importantes es la evaluación de la ejecución del estudiante. El logro académico es importante para el auto-concepto y la auto-eficacia, pero las malas evaluaciones tienen aspectos negativos, como la etiquetación tanto de profesores como de compañeros. Estas etiquetas afectan la manera en la que otros interaccionan con el niño, y moldean por tanto el auto-concepto. Pero los niños no son receptores pasivos, y hay quien se enfrenta mejor y peor ante estas presiones, lo cual puede, en el caso de tener un buen enfrentamiento, mantener la auto-estima a expensas de la ejecución académica (Covington y Beery, 1976). Las escuelas públicas americanas han comenzado a desarrollar estrategias para asegurar la auto-estima del niño. A mediados de los 80 el aumento de la auto-estima se convirtió en parte del currículum en muchas escuelas, especialmente de primaria. Esto también tiene sus desventajas (Hewitt, 1998), y empezó a declinar en los 90.

3.2.2.2.3.- El grupo de iguales

En estructura y función el grupo de iguales es distinto a la familia y la escuela como contexto de socialización. Son asociaciones voluntarias de igual estatus basadas en la amistad. Normalmente están segregados por sexo y difieren en distintos aspectos de organización (Thorne, 1990). Una importante consecuencia para la socialización de la intensa asociación con los de un mismo sexo es que intensifica la pertenencia a un mismo género. Esto contribuye al desarrollo de actitudes estereotípicas respecto a los del otro sexo. El desarrollo de la identidad de género y gran parte de la socialización sexual ocurre en estos contextos más que en la familia (Gecas, 2001).

La interacción con los iguales conlleva un amplio rango de consecuencias. Fine (1987) observó que la amistad era especialmente importante para dominar la auto-presentación y el manejo de impresiones, los comportamientos ineptos serán ignorados o corregidos. La amistad, caracterizada por la confianza y tolerancia mutua es

importante para explorar los límites del self. Muchos comportamientos son permitidos sin la censura que ejercen los padres. El entendimiento mutuo, la adquisición de roles y la empatía se desarrollan mejor en estos contextos. Se trata de un contexto de socialización donde las subculturas de oposición y resistencia a la cultura dominante se desarrollan, como ocurre con las subculturas adolescentes (Coleman, 1961). La existencia de subculturas adolescentes tiende a polarizar a padres e iguales como agentes de socialización.

3.2.2.2.4.- Socialización adulta

La socialización adulta se considera la socialización secundaria. Suele ser específica del rol (Brim, 1968), es decir, busca el aprendizaje de conocimientos necesarios para la ejecución de roles específicos de adultos. Conforme los individuos se socializan, se identifican y piensan sobre sí mismos en términos de estas identidades de rol (Stryker, 1980). Gran parte de esta socialización implica la preparación para una ocupación. El lugar de trabajo a su vez también es un importante ambiente socializador y la mayor socialización que ocurre es incidental, y en muchos casos, no intencional. Kohn y Schooler (1983) han encontrado que ciertas condiciones de trabajo (complejidad, autonomía, rutina...) afectan al desarrollo de valores y la personalidad del trabajador. Kanter (1977) encontró que la naturaleza de las relaciones de trabajo, especialmente la estructura de oportunidades en el trabajo, afecta a las actitudes y comportamiento de los trabajadores. Importantes líneas de investigación en la literatura sociológica resaltan las consecuencias alienantes del trabajo en sociedades capitalistas (Hochschild, 1983).

3.2.2.2.5.- Contextos de resocialización

Muchos otros contextos tienen consecuencias para la socialización del adulto. La socialización que se produce en estos contextos es continuación de las experiencias de socialización pasadas. La resocialización se refiere a las experiencias de socialización que constituyen un cambio más radical en la persona. Los contextos de resocialización (hospitales mentales, reformatorios, conversión religiosa...) tienen el fin específico de transformar al individuo. El aspecto clave es el emplazamiento de los antiguos valores, creencias y auto concepto de la persona por otros nuevos. Esto suele ir acompañado por un pequeño grupo de interacción y presión para el cambio, donde el ambiente físico y simbólico está muy controlado por agentes de socialización. Las técnicas de resocialización cambian en función, por ejemplo, de si es o no voluntaria (Ofshe, 1992). La resocialización ha recibido poca atención en investigación, pero la prevalencia de contextos de resocialización religiosos y terapéuticos es creciente en la sociedad moderna.

Las tendencias actuales y futuras direcciones se centran en el gran interés académico y público en la socialización, marcado por la controversia. Mucha controversia se centra en aspectos familiares (incremento en tasas de divorcio, número de familias monoparentales...) y la opinión actual está dividida sobre las implicaciones de estos cambios sobre la socialización del niño. Se necesita más investigación en este sentido. La presencia de ordenadores en el hogar y los centros de enseñanza es cada vez mayor. La tecnología es interactiva, más adecuada para implicarse en el desarrollo del sistema cognitivo y motor del usuario y esto nos hace esperar que tenga una influencia positiva en la socialización del niño (Turkle, 1995), pero esto aún no está muy estudiado.

La teoría de socialización en Sociología ha tenido un énfasis cognitivo, especialmente en el interaccionismo simbólico. La concepción interaccionista del self como proceso reflexivo deja poco sitio a las emociones. Esto empieza a cambiar en los 70 cuando se da especial atención a las emociones relevantes para el self o reflexivas, tales como la culpa o la vergüenza, y a su importancia en el desarrollo del self moral (Shott, 1979). La investigación sobre las emociones sigue creciendo en la Sociología de la socialización.

3.2.3.- SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

La socialización se refiere a todos los procesos por los que un individuo aprende las maneras, ideas, creencias, valores y normas de su particular cultura y los adapta como parte de su propia personalidad para funcionar en su cultura dada. La educación, por otro lado, trata explícitamente con intencionalidad de influir en el curso del desarrollo de un individuo (Schneewind, 2001).

En el centro de cada teoría sobre socialización y educación hay creencias prototeóricas que conciernen a la naturaleza y al desarrollo de los seres humanos. De hecho, como señala Montada (1998), hay al menos cuatro modelos distinguibles de desarrollo individual dependiendo de si el individuo y/o su ambiente se conciben como una parte activa o pasiva. Además de las teorías endogenistas, las exogenistas y las de auto-creación, hay un cuarto grupo de teorías que ven tanto a la persona como al ambiente como agentes activos. Este grupo de teorías descansa en la asunción común de que el desarrollo individual es un proceso interactivo dinámico que envuelve en una secuencia de transacciones bidireccionales ambiente-persona. Además de esta asunción, hay al menos 6 aspectos fundamentales para la conceptualización transaccional del desarrollo humano: capacidad de aprendizaje, dependencia social, experiencia de formación, representación interna de las experiencias, competencia de acción y libertad de elección. La competencia de acción y la libertad de elección en particular son

prerrequisitos indispensables para la innovación y el cambio referido a los individuos y la condición sociocultural de la vida.

Las distintas perspectivas en el estudio de la socialización y la educación se vislumbran cuando observamos la socialización y los procesos educativos desde un punto de vista empírico, hay al menos cuatro acercamientos distintos e interrelacionados (Schneewind, 2001): cronológico, tópico, institucional y cultural.

- Desde una perspectiva cronológica, el curso del desarrollo individual puede dividirse en distintas fases de edad como infancia, niñez, adolescencia y temprana, media y tardía adultez. La secuencia de fases y sus correspondientes transiciones se estructuran por tareas de desarrollo individual (Havighurst, 1953), que por un lado, se basan en la maduración física y socio-cognitiva, y por otro, en expectativas normativas prevalentes en una sociedad dada.
- Desde una perspectiva tópica, los procesos de socialización tienen un fuerte impacto en ciertos dominios de la vida como: crecimiento físico y salud; desarrollo cognitivo, social, moral y espiritual; diferencias de sexo y género; y desarrollo del self y de la personalidad.
- Desde la postura de las instituciones, la socialización se origina en distintos lugares que, en algunas circunstancias, están especialmente diseñados para avanzar en el desarrollo de un amplio rango de disposiciones individuales y competencias, a través de procesos tanto formales como informales de aprendizaje, como la familia, escuela, grupo de iguales, lugar de trabajo y otros.
- Finalmente, desde un punto de vista cultural, el desarrollo de un individuo depende en gran medida de los valores y creencias típicos de la cultura a la que pertenece. Se ha visto, por ejemplo, que la prevalencia de una concepción autónoma-independiente del self en culturas individualistas frente a un self interdependiente-relacional en culturas colectivistas está muy relacionado con distintas metas de socialización (Triandis, 1995).

3.2.3.1.- Principales acercamientos teóricos a la socialización y la educación

3.2.3.1.1.- Teorías psicológicas

Desde la Psicología existen distintos acercamientos teóricos donde se observan elementos que están presentes en el proceso de socialización y educación.

Teorías psicoanalíticas

En la teoría clásica freudiana la operación de los mecanismos de defensa tales como la identificación o la sublimación juegan un papel central en la socialización del individuo, inicialmente guiado por la libido y la agresividad. Especialmente, la identificación con el agresor se supone que es una piedra de toque en el desarrollo, ya que permite al niño expandir sus experiencias de aprendizaje, hacia una satisfacción de los impulsos primitivos gradualmente más realista. Más tarde, la sublimación es el mecanismo de defensa más elaborado, que provee al individuo de nuevas vías en su vida privada o profesional para seguir adelante con sus otras insatisfechas necesidades libidinosas y agresivas hasta un nivel socialmente aceptable.

La fijación es otro concepto psicoanalítico importante para explicar la formación del carácter en distintas fases del desarrollo psicosexual de un individuo, dependiendo de una falta, inconsistencia o abundancia de gratificaciones en una fase particular del desarrollo. Además, distintos patrones de prácticas de socialización en distintas fases sexuales se han relacionado con aspectos particulares en el desarrollo de la personalidad del niño. Los antropólogos culturales, en particular, han seguido esta línea de razonamiento para contrastar prácticas de socialización más o menos estrictas en varias culturas para demostrar su impacto en la formación del carácter (Whiting & Chile, 1953).

Mientras el modelo clásico freudiano se basa en la transformación de vías primitivas en otras más diferenciadas de satisfacción de necesidades, las teorías neoanalíticas tienen un acercamiento al desarrollo de la socialización y la personalidad bastante diferente. En las teorías de relación de objetos, el principio dinámico central es la necesidad de la persona de relaciones interpersonales (Greenberg & Mitchel, 1983). Desde una perspectiva evolutiva, el individuo adquiere representaciones internas del self, de otros y de las relaciones entre el self y otros, lo cual tiende a hacerse más y más diferenciado. La calidad de las relaciones que un individuo establece parece ser de vital importancia respecto a sus representaciones internas del self y de otros. Los estudios empíricos, de todas formas, son escasos y limitados.

Teoría del apego

A pesar de que las teorías de relación con los objetos mantienen algunas conexiones con la teoría del apego, el estatus empírico de ésta última es mucho más elaborado. La teoría del apego, combina conceptos procedentes de la etología, psicoanálisis, psicología cognitiva y teoría de sistemas (Cassidy & Shaver, 1999). De particular importancia es el descubrimiento de distintos tipos de apego (p.e. seguro, resistente, de evitación y desorganizado/desorientado en la infancia; seguro, preocupado

o ansioso en edades adultas) y sus correspondientes modelos internos de trabajo. Se ha observado que aspectos específicos de la socialización están relacionados con distintos tipos de apego de forma teóricamente significativa. Por ejemplo, se han encontrado distintos aspectos de los cuidados que promueven el apego seguro madre-hijo. Se incluyen aspectos tales como la sensibilidad, actitud positiva, sincronía, mutualidad o estimulación. De manera similar, un número de comportamientos interpersonales distintos tales como la necesidad mutua de intimidad, cambio de afecto positivo y resolución constructiva de conflictos se ha visto que mantienen el tipo de apego seguro.

Teorías epigenéticas

El aspecto común de las teorías epigenéticas es que el desarrollo individual se concibe como una secuencia de fases cualitativamente distintas que conciernen a la estructura de la experiencia y el comportamiento. Un ejemplo prominente es la teoría de Piaget (1954) del desarrollo cognitivo, que comprende cuatro períodos fundamentales desde el sensoriomotor al de operaciones formales. Estos están asociados con esquemas cognitivos específicos que se construyen a través de los procesos de asimilación y acomodación. El principio epigenético ha tenido influencia en una serie de conceptualizaciones teóricas relacionadas con otros dominios del desarrollo como el razonamiento moral, justicia distributiva, perspectiva social o desarrollo del ego. Mientras Piaget enfatizaba la secuencia epigenética del desarrollo como un proceso inherente al proceso de creación del self, Vygotsky (1978) pone mayor énfasis en las influencias culturales en el desarrollo. En particular, su concepto de desarrollo de la zona proximal pone de manifiesto la importancia de la socialización y educación en la progresión niveles de desarrollo dirigidos epigenéticamente.

Teorías de aprendizaje

Este tipo de teorías abarca un amplio rango de acercamientos teóricos desde el conductismo ortodoxo de Watson y Skinner hasta las conceptualizaciones teóricas de cognición-acción sociales de aprendizaje. Las teorías procedentes de la revolución cognitiva han producido un cambio paradigmático en las teorías del aprendizaje, aunque los principios del condicionamiento clásico y operante no están aún desfasados. Una de las primeras contribuciones a este nuevo tipo de teorías es la teoría de la personalidad del aprendizaje social de Rotter (1972) que combina principios básicos de aprendizaje con un marco de atribuciones de valor. El concepto de Rotter de atribuciones generalizadas para el control interno-externo del refuerzo, y las condiciones sociales que modelan estas atribuciones, especialmente en la familia y la escuela, han dado lugar a gran número de investigaciones.

Más recientemente, la teoría de Bandura (1999) del aprendizaje social cognitivo ha contribuido mucho al análisis y la aplicación de procesos específicos relacionados con el desarrollo del sistema del self a través de la socialización y la acción auto-dirigida. A pesar de su influyente teoría en el proceso de aprendizaje observacional y modelamiento, Bandura se ha centrado en el constructo auto-eficacia, es decir, la creencia de un individuo de poseer las competencias necesarias para conseguir una meta específica. Además, muestra que el concepto de auto-eficacia puede extenderse a creencias de eficacia de colectivos o grupos e incluso sociedades.

3.2.3.1.2.- Teorías sociológicas

Al igual que ocurre con las teorías psicológicas, existen varios acercamientos teóricos creados en la Sociología para dar cuenta del proceso de socialización y educación.

Funcionalismo estructural

Se asocia al trabajo de Parsons donde la principal cuestión que apunta se refiere a los procesos a través de los cuales los individuos se convierten en miembros de una sociedad para garantizar su supervivencia y mantenimiento en el sistema social (Parsons & Bales, 1955). De acuerdo con Parsons, la sociedad es un sistema social global basado en un sistema de valores integrado. Las personas participan en el sistema social interactuando con otros de acuerdo con los distintos roles y posiciones que mantienen en ese sistema.

El sistema social global consiste en una serie de subsistemas jerárquicamente ordenados caracterizados por sus correspondientes normas institucionalizadas. Por un lado, estas normas se suponen congruentes con el sistema de valores integrados de la sociedad, y por otro, determinan los valores y reglas relacionadas con posiciones específicas y roles. Esto está más especificado respecto a grupos de variables del tipo valores particularistas vs. universalistas. En este sentido la familia juega un rol particularmente importante (Parsons & Bales, 1955). Parsons postula que a través de la identificación con el padre del mismo sexo, los niños y las niñas se socializan en roles masculinos o femeninos. De manera más precisa, la especialización de rol relacionada con el género se caracteriza con roles instrumentales u orientados a tareas para los hombres, o con roles expresivos u orientados a la persona para las mujeres. De nuevo, estos roles complementarios específicos de género se supone que mantienen el equilibrio del sistema familiar así como el sistema social al completo.

Interaccionismo simbólico

Mientras las teorías de Parsons se centran en las condiciones que aseguran la conservación y estabilidad del sistema social, el interaccionismo simbólico se ocupa de cuestiones tales como si las expectativas y comportamientos asociados con la adquisición de roles pueden estar determinados de manera tan precisa como Parsons sugirió. Mead (1934) mantiene que los roles sociales se adquieren a través de compartir el significado de sistemas simbólicos, particularmente aquellos procedentes del lenguaje, con el fin de asegurar una coordinación apropiada de las acciones de dos o más personas interactuando. El principal vehículo para llevar esto a cabo es el proceso de comunicación que hace de la asunción de roles un prerequisite necesario. En esencia, el comportamiento compartido de símbolos es un proceso constructivo fruto de la comunicación interpersonal.

La noción de socialización es crucial en el interaccionismo simbólico, aunque Mead nunca usó este término. Él habla de la “importación” de símbolos sociales por parte de la mente de las personas. Para el desarrollo del niño, el proceso de importación está marcado por dos fases: la de interpretación de rol y la de juego. En la de interpretación el niño es un actor con sus propias necesidades e interpretación es de la situación, mientras que en la fase de juego el niño es un actor que se enfrenta con las necesidades y expectativas sociales de otros actores. En ciertos momentos y situaciones, ambas fases pueden entrar en conflicto, y se buscan entonces explicaciones adecuadas para la resolución del conflicto intra e interpersonal.

Teorías de conflicto

En general, el conflicto dentro de un grupo y entre grupos es inevitable, ya que las necesidades e intereses de los individuos y los grupos son más o menos incompatibles con las necesidades e intereses de otros individuos y grupos. Al frente de las teorías del conflicto está el fenómeno del poder, o más precisamente, la desigualdad de poder, en particular, cuando el poderoso determina el destino de los menos privilegiados, y al mismo tiempo ignora en gran medida sus necesidades e intereses.

Las teorías del conflicto, como las teorías dialécticas de Marx y Engels tratan de entender las condiciones que llevan a la desigualdad social y la injusticia. El marxismo no solo provee un marco explicatorio del conflicto y la desigualdad social; también tiene un elemento emancipatorio dado que urge una acción política para resolver la desigualdad y dotar a los menos privilegiados de más poder y control y permitirles una conducta de vida más auto-determinada. Marx y Engels usan su teoría para explicar las diferencias y el conflicto entre clases sociales. En principio, la teoría marxista puede

aplicarse a todos los ámbitos sociales donde la desigualdad y la falta de justicia causen conflicto.

El conflicto no resuelto y la argumentación para la emancipación llaman a significados de resolución de conflictos que cubre un amplio rango desde la agresión física hasta la negociación entre las partes en conflicto. Para asegurar que los derechos humanos no fuesen violados, la socialización para la negociación y la resolución de conflictos de manera constructiva es un prerrequisito vital. A un nivel filosófico, Habermas (1981) sugiere el desarrollo del arte de las “competencias comunicativas” para manejar conflictos en una “situación de discurso ideal”. Esto significa que a todos los participantes en el discurso se les deben asegurar iguales oportunidades para expresar el propio punto de vista, y comentar de manera crítica las contribuciones de sus oponentes, teniendo en mente que el fin principal es encontrar una solución con la que puedan vivir todos los participantes. A un nivel más práctico, postprocedimientos específicos se han trabajado para asegurar habilidades constructivas de resolución de conflictos y comunicación, particularmente para la familia, la escuela y el contexto de trabajo.

3.2.3.2.- Elementos de un marco integrador para el estudio de la socialización y la educación

Para el estudio de la socialización y la educación, desde un marco integrador, consideramos básico tener en cuenta una serie de elementos que contribuirán a su análisis posterior.

3.2.3.2.1.- Unidades de influencia ambiental

Desde que la persona que se desarrolla es parte de ambientes diferentes y progresivamente en expansión, las unidades de análisis deben de comprender todo lo que puede ejercer influencias directas o indirectas sobre el individuo. Bronfenbrenner (1979) y su acercamiento ecológico de sistemas del desarrollo humano aporta un excelente marco de estudio para este propósito. Distinguiendo entre cuatro niveles sistemáticamente interrelacionados de contextos de desarrollo: los micro-, meso-, exo- y macrosistemas-, el marco es lo suficientemente amplio como para tener en cuenta todas las posibles influencias en socialización con las que tiene que tratar un individuo.

Más específicamente, Super y Harkness (1994) introducen el concepto de “nicho del desarrollo” para describir las condiciones que constituyen el contexto de desarrollo de un individuo, especialmente en los niños. De acuerdo con estos autores, hay tres componentes principales en el nicho del desarrollo: el contexto físico y social de la vida

diaria; costumbres culturalmente reguladas de cuidado del niño, y características psicológicas particulares de los padres del niño. Estos tres componentes constituyen el contexto proximal que determina el mantenimiento del niño. De forma global, los sistemas ecológicos más cercanos así como aspectos más específicos del nicho de desarrollo forman las estructuras de oportunidades de la persona que se desarrolla.

3.2.3.2.2.- Características de los individuos para ser socializados

Entre los sistemas de personas que interactúan, las características de los individuos para ser socializados tienen un rol importante en el moldeamiento de los procesos de socialización. Particularmente salientes son algunas de estas características: características personales básicas (genotipo, salud, estado de maduración de disposiciones cognitivas, motivacionales y temperamentales), estrategias características de adaptación (procesos de información, mecanismos de copia y defensa y procesos de volición y regulación de emociones) y formas típicas de experimentar el self y el mundo (auto-conceptos, experiencias de identidad personal y coherencia y representaciones internas de relaciones, situaciones y ambientes).

3.2.3.2.3.- Procesos proximales

Para combinar las características de una persona y sus ambientes de una manera significativa, los procesos proximales, tales como interacciones recíprocas entre organismos humanos y personas, objetos y símbolos en este ambiente (Bromfenbrenner, 1995), se presupone que dan lugar a resultados específicos de socialización. Más específicamente, Caspi (1997) ha llamado la atención sobre tres tipos de transacción persona-ambiente que explican la continuidad y diversidad del desarrollo: transacciones reactivas persona-ambiente que ocurren cuando distintos individuos expresan distintas formas de experiencia y comportamiento cuando se exponen a una misma situación; transacciones evocativas persona-ambiente, como cuando las características de personalidad de un individuo elicitán respuestas particulares de otras personas y transacciones preactivas persona-ambiente que se refieren a la selección y creación de ambientes por parte de los propios individuos.

3.2.3.2.4.- Metas y valores

En las ciencias comportamentales y sociales hay desacuerdo en cuanto a sí las metas y valores gobiernan la socialización y educación pueden o no ser incorporados como estados normativos en las teorías correspondientes, como en el caso claro de las teorías de socialización. Aunque las metas y valores son indudablemente objetos de las teorías e investigaciones de socialización, esta controversia permanece sin resolver. Las teorías de socialización pueden contribuir en gran medida a la clarificación de metas de

socialización, y a un mejor entendimiento de sus antecedentes y consecuentes. Las teorías de socialización aportan información para hacer elecciones respecto a las propias creencias.

3.2.3.2.5.- *Auto-socialización*

Basado en las asunciones antropológicas previamente explicadas, la socialización no sólo consiste, como propone Mead (1934), en la importación de símbolos sociales en la mente del individuo, también se relaciona con la capacidad de crear y seleccionar metas personal y socialmente significativas, debido a las competencias de acción progresivamente crecientes y la libertad de elección. Este proceso se refiere al principio de auto-socialización dentro de los límites de estructuras de oportunidades personales y socio-culturales. En este contexto, los humanos se están creando a sí mismos y al ambiente en el que crecen. Las teorías de socialización y educación no son sólo resultado de la actividad cultural humana, también sirven de guía crítica para hacer elecciones bien informadas y para optimizar los procesos de auto-socialización.

3.3.- AUTOEFICACIA. CONCEPTOS, HISTORIA Y ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

La autoeficacia se refiere a la capacidad individual de producir efectos importantes. Esto es, la gente que es consciente de ser capaz de sentirse bien y además de tomar iniciativas; la gente que se percibe a sí misma sin ayuda e infeliz y que no están motivadas para pasar a la acción (para actuar) (Flammer, 2001). Trataremos los principales conceptos relacionados con la autoeficacia, de su contexto teórico e histórico, de sus funciones y usos prácticos, así como de su desarrollo y de sus aspectos educacionales y terapéuticos.

Todo lo que ocurre es causado para que ocurra (Aristóteles). Hacer cambios significa ser causa o proveer una causa que produce un cambio. Como las causas son difíciles de identificar, los términos *condiciones* y *acontecimientos* son a menudo usados en su lugar. Un efecto es acontecimiento sobre una condición o un conjunto de condiciones si éste siempre ocurre y si la condición o el conjunto de condiciones es encontrada. Tales condiciones son suficientes pero no necesarias para producir el efecto.

Aquí estamos interesados en las acciones humanas como condiciones necesarias de cambio (Ver Psicología de la Motivación y de las acciones). Las acciones también dependen de las condiciones. Considerando las condiciones personales relacionadas con acciones efectivas, podemos diferenciar aspectos como el conocimiento, la iniciativa,

perseverancia, inteligencia, experiencia, fuerza física, la ayuda de otros y otras más (Flammer, 2001). De esta forma, en lugar de decir que un actor es capaz de producir un cierto efecto, podemos decir más elaboradamente que un actor está dotado de un cierto sentido o condiciones que le hacen capaz de alcanzar ciertos objetivos. Hablamos de que individuos (o grupos) son control de un objetivo específico si son capaces de producir los cambios correspondientes. Más concretamente, son grupo de control de un objetivo específico si están dotados de los acontecimientos necesarios y si son lo bastante competentes como para hacer que estos acontecimientos trabajen. El grupo control esta completo si estos acontecimientos son necesarios y suficientes; es parcial si los acontecimientos son necesarios pero no suficientes. En lugar de control, Bandura (1977) introdujo el concepto eficacia, más específicamente autoeficacia. Utilizamos control y autoeficacia de modo indistinto (intercambiable).

Controlar significa poner control en una acción. Esto no equivale a tener control o estar controlado: la gente está en control de ciertos estados de temores, si pueden poner control en una acción, e incluso si no pueden. Por ejemplo, alguien tiene control sobre la compra de una nueva bicicleta, aunque no la compre.

La gente puede tener control sobre ciertos sucesos sin que lo sepa; luego probablemente perderán posibles oportunidades de activar tal control. Por otro lado, la gente puede creer que tiene algún control, pero en realidad no lo tienen. Eso les hace sentir bien en tanto que no sea necesario poner este control a trabajar. Es importante que la gente no solo tenga control, si no que también sepa que lo tienen. No estar en control de una situación importante equivale a estar desamparado en este respecto (Seligman 1975). Ha sido probado que los efectos psicológicos del desamparo (HL) son diferentes dependiendo de si la persona desamparada se cree que pueda serlo para siempre (HL crónico), de si el desamparo es único (HL personal contra universal), y de si el desamparo está relacionado a un dominio específico o más ámbitos en la vida (HL específico contra global). En el peor de los casos, la gente desamparada está: profundamente triste por no tener control, desmotivada para tomar iniciativas o invertir en esfuerzo y perseverancia, cognitivamente ciega para cualquier alternativa o para tener una mejor panorámica del mundo que le rodea, y se sienten ellos mismos devaluados.

Obviamente, por lo menos en un ámbito subjetivamente importante, preferimos la autoeficacia al desamparo: las creencias de autoeficacia nos proporcionan seguridad y honor. Cuando carecemos de autoeficacia en ámbitos importantes o bien nos procuramos autoeficacia (peleando, aprendiendo o enseñando) o buscamos compensación. Un tipo común de compensación consiste en buscar ayuda o delegar control personal (= *control indirecto o control por poderes*), ej. Pagar a un jardinero por el cuidado de tu propio jardín, poner a cargo del médico la salud de uno mismo o

rezar a Dios en un momento de desamparo. Otra forma de compensar la carencia (primaria) de control es usar *control secundario* (Rothbaum et al., 1982). Mientras el control primario consiste en hacer que el mundo gire de acuerdo a los objetivos y aspiraciones de uno, el control secundario acomoda las aspiraciones personales o las interpretaciones personales al estado actual de modo que se ajusten al resto del mundo.

La historia del concepto de autoeficacia comienza en los años 50, cuando Rotter (1954) sugirió el concepto *lugar de control*, significando el lugar donde el control del refuerzo deseado por la conducta es ejercido. El control interno quiere decir control dentro de la persona, el control externo es aquel fuera de la persona, posiblemente más poderoso que los otros, en condiciones objetivas externas, o en oportunidad o suerte. Rotter y sus asociados han desarrollado instrumentos de medida válidos que han sido usados en miles de estudios demostrando que el lugar interno del control está posiblemente correlacionado con casi todos los atributos deseados de los humanos.

Heider (1944) quien estudió las atribuciones subjetivas para las acciones observadas, ya había sugerido los conceptos de interioridad y exterioridad. El verdadero origen, por ej. la “causa” de una acción observada, es atribuida bien a la persona (responsabilidad/sujeción personal, interna) o bien a las condiciones personales independientes (responsabilidad/sujeción no personal, externa). El trabajo de Heider ha puesto en funcionamiento una larga tradición de investigación sobre las atribuciones causales. Los resultados de esta investigación fueron utilizados para diferenciaciones exitosas de interpretaciones subjetivas relacionadas con experiencias de impotencia (ver también *Procesos Atribucionales Psicológicos*). Consecuentemente, la teoría de la atribución permanece como un elemento importante de teoría de la autoeficacia.

La moderna teoría de la autoeficacia va más allá de la teoría de Rotter en la medida en que es más diferenciada (acontecimiento contra competencia, primaria contra secundaria), distintivamente referido a ámbitos específicos de acciones (salud, colegio) y también incluye otros aspectos de personalidad (motivación, desarrollo). Otra consideración de autoeficacia, es como elemento importante de persona feliz y exitosa. Los individuos con altas creencias de autoeficacia también presentan fuertes sentimientos de bienestar y alta autoestima en general (Bandura, 1997; Flammer, 1990). Están deseando tomar la iniciativa en ámbitos relacionados, aplicar esfuerzo si es necesario y perseverar en esfuerzos mientras crean en su eficacia. Potencialmente las situaciones de estrés producen menos estrés subjetivo en individuos altamente autosuficientes. Sin embargo, mientras la autoeficacia actúa como un tapón contra el estrés, también puede, indirectamente, producir estrés en la medida en que puede inducir demasiado a los individuos ambiciosos a asumir más responsabilidades de las que son capaces de enfrentar en última instancia.

Además, la autoeficacia ha sido presentada para ejercer una influencia positiva en aquellos estilos de vida sana de recuperación después de una enfermedad u operación. No es sorprendente que las creencias de autoeficacia aumenten el éxito escolar; del mismo modo, que el fracaso escolar inhibe las creencias de autoeficacia, una vez más dependiendo parcialmente de los patrones de atributos de cada individuo. Es interesante observar como ha sido repetidamente demostrado y en distintas culturas, que en la mayoría de los ámbitos ligeramente los individuos sanos y felices tienden a subestimarse. Una estimación realista de la autoeficacia es bastante típica en las personas que son vulnerables a un estado depresivo, y una clara subestimación aumenta la oportunidad de una depresión clínica. Por otro lado, una mayor sobrestimación debería resultar en los momentos conflictivos de dolor (Flammer, 2001).

3.3.1.- EL DESARROLLO DE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LOS ASPECTOS EDUCACIONALES

Evidentemente, el recién nacido no tiene creencia (sensación) de autoeficacia. La estructura básica de la sensación de autoeficacia se desarrolla durante los tres o cuatro primeros años. De acuerdo con el análisis de Flammer (1995), el desarrollo del infante hacia la comprensión básica de autoeficacia se produce a través del desarrollo secuencial consistente en la adquisición de: esquema básico del acontecimiento – suceso- (aquellas clases de sucesos ocurridos), esquema elemental de la causa (condiciones, acciones, sucesos), comprensión de efectos producidos personalmente, comprensión del éxito y fracaso en los objetivos importantes y no triviales (visibles como el premio y la vergüenza respectivamente), y el descubrimiento de ser no sólo el origen de un cierto cambio si no también de ser capaz de producir tales cambios. Obviamente, este desarrollo se produce en aquellos ámbitos que son accesibles al infante.

Posteriormente este desarrollo tendrá que ser extendido a ámbitos más lejanos. Tal como el ámbito del éxito escolar, dentro de la segunda mitad de la primera década de vida, el niño aprende más y más diferenciaciones de significados hacia los mismos finales. De esta forma, el o ella gradualmente abandona un *concepto global* de ser o no ser simplemente capaz y separa –probablemente en esta secuencia- el factor *esfuerzo* (más esfuerzo es necesario para solucionar problemas- típica lección para ser aprendida pronto en el colegio); los factores habilidad individual y tarea dificultosa (a mayor dificultad se requiere mayor habilidad), y finalmente, la comprensión de una relación de compensación entre el esfuerzo y la habilidad (es posible alcanzar los mismos objetivos siendo menos capaz pero más constante en el esfuerzo).

En la adolescencia y en la edad adulta temprana tienen que ser aprendidas más lecciones. Más y más ámbitos llegan a ser accesibles al control personal debido a un

aumento cognitivo, físico o económico y al poder social. En realidad esto es excitante. Sin embargo, los individuos tienen que seleccionar permanentemente entre las oportunidades que le son ofrecidas (Flammer, 1996). Intentar controlar todo resulta agobiante. Una cosa es, no elegir los ámbitos de control porque compiten con mayor prioridad; otra es ser forzado a renunciar al control porque parecen no existir acontecimientos accesibles. Mientras que hay suficientes alternativas atractivas posibles, no es doloroso, pero puede herir severamente a individuos deficientes y a los ancianos cuando pierden el control de sus dominios importantes. Los ancianos son bien asesorados para no resignarse demasiado pronto y para buscar compensaciones. Tales compensaciones consisten en artificios de todo tipo, pero también incluyen las compensaciones arriba mencionadas como el control indirecto (recursos sociales) y control secundario. Efectivamente, el alcance y la importancia del control secundario aumenta con la edad (Heckhausen y Schulz, 1995). Bajo ciertas condiciones Baltes y Silverberg (1994) han sugerido incluso que las personas que viven en casa de los ancianos se adaptan mejor si en ciertos ámbitos abandonan el control personal por completo. Aludiendo al concepto de desamparo aprendido, llaman a tal conducta *dependencia aprendida*. Ésta ayuda a evitar ciertos conflictos sociales; el único control personal que queda, debe ser el control de entrega.

Con relación a los aspectos educacionales, y de acuerdo con el desarrollo de la estructura básica de autoeficacia, la conducta eventual de los cuidadores es crucial en las primeras semanas de vida. La conducta de los cuidadores debería ser predecible, eventual al menos sobre la conducta actual del bebé, y en lo posible por encima de las percepciones, sentimientos e intenciones del bebé. Esto requiere de un potencial enorme de sensibilidad hacia el niño. Afortunadamente, los investigadores han demostrado que la empatía paternal es parcialmente un don natural en la mayoría de los padres. Los estudios han mostrado esa conducta en la felicidad de los niños adoptados pero también su buena voluntad para aprender y desarrollar su curiosidad. Si los cuidadores son considerados como que no reaccionan de forma eventual lo suficiente, también tenemos que considerar que algunos bebés muestran una conducta bastante desorganizada y hacen la tarea del cuidador muy difícil. En tales casos es difícil decidir si la no eventualidad se ha originado a partir del cuidador o del bebé.

Los pasos posteriores en el desarrollo de la autoeficacia requiere que esos cuidadores tengan libertad para la experimentación, que permita al niño probar por sí mismo, y comenten sobre el éxito y los fracasos de modo que el niño puede establecer y mantener la confianza en su eficacia (Schneewind, 1995). No obstante, los cuidadores podrían intentar prevenir al niño del peligro y de las frecuentes experiencias de desamparo. La psicoterapia con individuos que han minado severamente las creencias de autoeficacia, es difícil. Enseñarles e intentar convencerles de que ellos son realmente capaces incluso cuando ellos creen que no lo son, no ayuda mucho. Ayudarles a recavar

en su memoria las primeras experiencias con éxito en lugar de impresionarles sólo por sus fracasos, es más efectivo. Los individuos desamparados no sólo interpretan los fracasos como desventajas, también minimizan su contribución a los éxitos eventuales. Paralelamente a estos hallazgos, las investigaciones sobre la memoria han demostrado que en las personas depresivas, los recuerdos de sus propias acciones están dirigidas a recordar más sus propios fracasos que hacia sus propios éxitos.

Esto nos demuestra un importante contraste: mientras que los niños y los adultos sanos tienden a sobreestimar su autoeficacia, los individuos que han perdido la confianza en sí mismos inmunizan tales creencias devastadoras no intentando nunca más, autodañando atribuciones y rememorando sus biografías de tal modo que son consecuentes con sus creencias / sentimientos. Hay que dar una influencia que lo impregne todo de sentimientos positivos en la autoeficacia; es importante ayudar a los individuos estableciendo y manteniendo los sentimientos de autoeficacia en un alto nivel y conducir a las personas con expectativas de fracaso hacia las experiencias positivas (Flammer, 2001).

Para concluir, observamos que en las últimas décadas, la teoría y la investigación han establecido los sentimientos de autoeficacia como elementos importantes en la comprensión de las acciones humanas y del bienestar de las personas en un sentido muy amplio. Sin embargo, poco se conoce hasta aquí acerca de las diferencias en los sentimientos de autoeficacia dentro de los distintos ámbitos de vida y entre las diferentes culturas. Posteriores investigaciones incluirían más comparaciones sistemáticas entre las culturas, entre los ámbitos de vida y, si es posible, entre los tiempos históricos. Además, se sugiere que en el futuro los investigadores consideren más seriamente el hecho de que todos los cambios son debidos a una multitud de condiciones necesarias. Más específicamente, hay una necesidad para los investigadores de considerar la eficacia y los sentimientos de eficacia de la gente que interactúa, y de examinar los conceptos como control compartido o eficacia común.

3.4.- RESUMEN

Como hemos podido comprobar en el capítulo 2 los perfiles de los trabajadores sociales tienen unas características bien definidas en cuanto a sexo, edad, procedencia, estrato social familiar, estudios de padres, formación básica y complementaria recibida etc. . También hemos estudiado la integración a la vida activa y los procesos de inserción laboral en titulados superiores que, como ejes de nuestra investigación, nos han aportado elementos teóricos y conceptuales que nos ayudarán a encuadrar la segunda parte de esta tesis: el trabajo empírico.

Así, de este capítulo 3, una vez presentados los diferentes enfoques sobre socialización y autoeficacia vamos a resumir las premisas y conclusiones más significativas de los modelos teóricos y autores estudiados que tienen relación con los perfiles de los titulados en Trabajo Social y su inserción laboral. De ellas, y a partir de los elementos que nos aportan, configuramos el marco de referencia que nos servirá de base para fundamentar e interpretar los resultados de nuestra investigación.

De esta manera, del estudio sistemático que se ha venido haciendo de la socialización desde distintos campos nos interesan los que se han centrado en el estudio del desarrollo de las características individuales (Psicología) y los que han focalizado su atención en características de los grupos, instituciones y organizaciones donde transcurre y evoluciona la socialización, y las habilidades sociales comunes adquiridas por los individuos en contextos diferentes (Psicología Social y Sociología).

Cada sociedad tiene un repertorio propio de normas, valores, configuraciones perceptivas y cognitivas, respuestas conductuales y afectivas para responder de forma adecuada a los estímulos ambientales e interpersonales, de manera que los individuos las interiorizan y las integran en sus repertorios de conducta. El proceso de aprendizaje e interiorización de todo ello es lo que se llama socialización y, a través de este proceso, el individuo se transforma de organismo biológico en ser social aprendiendo e interiorizando los valores, normas y conductas potenciando su identidad personal y social, creando categorías de pensamiento, patrones de conducta y estrategias de acción que le permitirán desenvolverse en la sociedad con eficacia, participar como miembro activo en los grupos y lograr su propia realización personal (Rodríguez y Zarco, 1995).

El concepto de socialización abarca el ciclo de la vida del individuo, los grupos a los que ha pertenecido en los ciclos y los contextos (familiares, educativos, laborales...) en los que ha desarrollado su proceso de socialización. En otro sentido, la socialización se entiende como la elaboración de sucesivas categorías de análisis que resaltan aspectos significativos de la realidad social: categorización nacional (Tajfel, 1981), categorización de género (Meaux, 1985), categorización de diferenciación social (Palmonari y Doise, 1986). También se entiende la socialización como el proceso de aprendizaje e interiorización de normas y valores, orientados al control social de los individuos, que se comportan según las normas y expectativas de los grupos y la sociedad gracias a sanciones y recompensas (internas y externas) que les proporcionan y acaban por interiorizar (Gewirtz, 1969), si bien esa internalización está influida por los procesos cognitivos o simbólicos que se dan entre el individuo y su entorno social (Aronfreed, 1968).

Las teorías que se han elaborado para explicar la socialización humana difieren según criterios (papel del individuo, factores biológicos, predicción) por lo que ninguna por sí sola puede explicar los complejos procesos de socialización. No obstante, son de considerar las teorías de mayor consenso como:

- *Psicoanalítica*, basada en la estructura de la personalidad, donde en la parte instintiva de satisfacer las necesidades y deseos, los padres y la familia juegan un papel muy importante al proporcionarle al infante los controles necesarios para orientarse, hasta que desarrolle el significado de autocontrol y pueda encontrar los medios adecuados para satisfacer las necesidades desarrollando mecanismos de defensa. También aparece la interiorización de los valores y las sanciones establecidas por la sociedad.
- *Desarrollo Cognoscitivo*, explica el desarrollo del pensamiento lógico, del razonamiento del individuo a través de las etapas de su vida. Se da de forma progresiva y juega un papel muy activo en la socialización.
- *Aprendizaje Social*, plantea que las conductas son aprendidas a través de la observación (aprendizaje observacional) por lo que los individuos se desarrollan según las oportunidades y experiencias que le proporcione el entorno. Así el individuo adquiere representaciones de diferentes modelos de acciones y conductas que le sirven de guía para comportamientos futuros.
- *Etológica*, expresa que los individuos están predispuestos biológicamente a aprender ciertos patrones de comportamiento por tener un valor adaptativo resaltando el papel de la evolución en la formación de nuestra sociedad.

Por tanto, al elegir una teoría para explicar la socialización debemos tener en cuenta la concepción de la naturaleza humana y el proceso interactivo del individuo con los demás.

Los agentes de socialización tienen un importante papel en el desarrollo del individuo y en la transformación que experimenta al elaborar su sistema perceptivo y conducta por la acción socializadora. El principal agente es el grupo primario que tiene gran influencia en las primeras etapas de vida del individuo. Constituye una potente fuente de satisfacción de necesidades biológicas, de supervivencia y psicosociales. La familia como grupo primario tiene una importancia (estructural y funcional) decisiva en el proceso de socialización en términos de unidireccionalidad y reciprocidad.

Otro grupo primario, es el grupo de iguales, que es esencial en la socialización temprana e indispensable para ensayar distintos roles, aportándole el estilo y la forma de expresarlos y desarrollarlos. Tiene influencia en el juicio que se tenga de sí mismo, competencia y estima personal. De este modo, la escuela y la familia, en sus diversas modalidades, son los contextos donde tienen lugar los principales procesos de socialización previos a la edad adulta.

En la vida adulta, los principales agentes de socialización son los grupos secundarios, como las organizaciones donde el individuo desarrolla su actividad laboral, es decir, las organizaciones laborales donde aprende valores, normas y conductas. Por tanto, el trabajo y las organizaciones tienen gran importancia para el individuo pues satisface necesidades, dedica tiempo de su vida, desarrolla interacciones e intercambios sociales, logra independencia, reconocimiento y estatus social. Dentro de los grupos secundarios destacamos la socialización laboral como el proceso por el que las personas adquieren los valores, normas, conocimientos, habilidades y comportamientos adecuados para el mundo del trabajo. Una forma de acercarnos es a través del enfoque de carreras (Super, 1978) donde se observan las posiciones ocupadas por una persona en las etapas pre-ocupacional, ocupacional y post-ocupacional, y los papeles, posiciones y profesionales que desempeña la persona a lo largo de su vida.

En general, la socialización se refiere al proceso de influencia social a través del cual se adquiere la cultura del grupo y se moldea el self y la personalidad del individuo. El carácter evolutivo de la socialización se puede observar en el proceso que se desarrolla durante la vida, en él destacamos tres fases y sus contextos: infancia-familia, adolescencia-escuela y etapa adulta-organizaciones.

De estas etapas, nos detenemos en la adolescencia-juventud por estar vinculada a los sujetos de nuestra investigación resaltando algunos aspectos que nos ayudarán a caracterizar la situación de los trabajadores sociales por encontrarse situados, mayoritariamente, en esta etapa:

- Se adquiere y consolida la identidad personal y social.
- Se elabora una conciencia moral autónoma y de reciprocidad.
- Se adoptan valores, creencias y actitudes.
- Se elabora el concepto de sí mismo y estima personal.

Aquí, el individuo perfila su proyecto de vida, elige profesión, consolida su competencia personal y profesional, afirma su identidad personal y social y consuma el proceso de internalización de las pautas culturales de los grupos y sociedad (Rodríguez y Zarco, 1995). Los cambios que se producen en la personalidad son fruto del proceso de socialización al tener que asumir el individuo nuevos roles en diferentes ámbitos: personal, familiar, profesional y social.

La investigación en socialización ha tenido un carácter específico centrándose en el contexto pues estudia los procesos de socialización en contextos específicos de interacción (familia, escuela, lugar de trabajo...) (Gecas, 1981). De ellos, existen elementos pertinentes para nuestra investigación en los estudios realizados en contexto de familia, contexto escolar, grupo de iguales, socialización adulta y contextos de resocialización.

Por otra parte, al relacionar socialización y educación observamos que la socialización se refiere a los procesos por los que el individuo aprende las maneras, ideas, creencias, valores y normas de su cultura particular y los adapta como parte de su personalidad para funcionar en ella, y la educación trata de influir con intencionalidad en el desarrollo del individuo (Schneewind, 2001). En el estudio de la socialización y educación existen, desde un punto de vista empírico, acercamientos interrelacionados de los que destacamos cuatro perspectivas:

- *Cronológica*, que tiene en cuenta el desarrollo individual en distintas fases de edad (infancia, niñez, adolescencia, adultez) que se estructuran por tareas individuales (Havighurst, 1953) y se basan en la maduración física, socio cognitiva y las expectativas normativas prevalentes en la sociedad.
- *Tópica*, que plantea el impacto que tienen los procesos de socialización en dominios de la vida como: crecimiento físico y salud; desarrollo cognitivo, social, moral y espiritual; diferencias de sexo y género, y por último, desarrollo del self y de personalidad.
- *Institucional*, donde la socialización se origina en lugares diseñados para avanzar en el desarrollo de disposiciones individuales y competencias a través de procesos, formales e informales y de aprendizaje.
- *Cultural*, por la que el individuo depende de los valores y creencias de su cultura.

Desde un punto de vista teórico, existen distintos acercamientos desde la Psicología (teorías psicoanalíticas, teoría del apego, teorías epigenéticas, teorías de aprendizaje) y la Sociología (funcionalismo estructural, interaccionismo simbólico, teorías de conflicto) donde observamos elementos constitutivos del proceso de socialización y educación. Así, podemos plantear un marco integrador para el estudio de la socialización y educación a partir de:

- *Las unidades de influencia ambiental*, teniendo en cuenta que la persona es parte de ambientes diferentes y en expansión por lo que las unidades de análisis deben recoger todas las influencias sobre el individuo. De forma más descriptiva Bronfenbrenner (1979) hace un acercamiento ecológico (micro-, meso-, exo- y macrosistemas) y Súper y Harkness (1994) introducen el concepto de nicho de desarrollo (contexto físico y social, costumbres, características psicológicas de los padres).
- *Las características de los individuos*, pues tienen un rol importante en el moldeamiento de los procesos de socialización. Destacan las características personales básicas, estrategias de adaptación y formas de experimentar el self y el mundo.

- ❑ *Los procesos proximales*, donde las interacciones recíprocas entre personas, objetos y símbolos del ambiente en el que se desarrolla el individuo dan lugar a resultados de socialización.
- ❑ *Las metas y valores*, ya que son objetos de teorías e investigaciones de socialización y pueden contribuir a clarificar metas y aportar información para elegir respecto a las creencias.
- ❑ *La auto socialización*, referida a la importación de símbolos sociales en el individuo, la capacidad de crear y seleccionar metas personales y sociales dentro de las estructuras personales y socioculturales.

Las teorías de socialización y educación son, en general, resultado de la actividad cultural humana y sirven de guía para hacer elecciones y optimizar los procesos de autosocialización.

Por último, el modelo de autoeficacia se refiere a la capacidad individual de producir efectos importantes, pues hacer cambios significa ser causa que produce un cambio. Se utilizan los términos condiciones y acontecimientos ante la dificultad de identificar las causas. Desde el punto de vista de las acciones humanas como condiciones necesarias de cambio, las acciones dependen de las condiciones, y éstas, se relacionan con acciones efectivas, donde podemos diferenciar aspectos como: conocimientos, iniciativa, perseverancia, inteligencia, experiencia, fuerza física y ayuda de otros (Flammer, 2001). Al hablar de que el individuo (o grupos) es control de un objetivo si produce los cambios correspondientes, se plantea si están dotados de los acontecimientos necesarios y si son competentes para hacer que estos acontecimientos trabajen. Bandura (1977) introdujo el concepto de autoeficacia por el de control, aunque se utilizan de modo indistinto.

La actual teoría de la autoeficacia es más diferenciada que la teoría de Rotter pues se refiere a ámbitos específicos de acciones (salud, colegios) e incluye aspectos de personalidad (motivación, desarrollo). Otra consideración de autoeficacia, es como elemento importante de persona feliz y exitosa pues los individuos con altas creencias de autoeficacia presentan fuertes sentimientos de bienestar y alta autoestima en general (Bandura, 1997; Flammer, 1990). También las creencias de autoeficacia ejercen una influencia positiva en los estilos de vida sana de recuperación después de una enfermedad y aumentan el éxito escolar.

De esta manera, en el desarrollo de las creencias de autoeficacia hay que tener en cuenta el desarrollo del infante hacia la comprensión básica de autoeficacia que se produce a través del desarrollo secuencial en la adquisición del esquema básico acontecimiento-suceso, esquema elemental de la causa, comprensión de los efectos producidos, comprensión del éxito y fracaso, y el descubrimiento de ser el origen de los

cambios y ser capaz de producirlos. En la adolescencia y en la edad adulta temprana, los distintos ámbitos llegan a ser accesibles al control personal por el aumento cognitivo, físico, económico y, también, al poder social. Ante esto, los individuos tienen que seleccionar entre las oportunidades que les son ofrecidas (Flammer, 1996).

Con relación a los aspectos educacionales y el desarrollo de la estructura básica de autoeficacia, la conducta de los cuidadores es crucial desde las primeras semanas de vida. Posteriormente se requiere que los cuidadores den libertad para la experimentación, que permitan al niño probar por sí mismo comentando los éxitos y fracasos para establecer y mantener la confianza en su eficacia (Schneewind, 1995).

Para terminar, constatamos que en las últimas décadas se han establecido los sentimientos de autoeficacia como elementos importantes en la comprensión de las acciones humanas y del bienestar de las personas, no obstante, quedan aspectos por conocer y profundizar como las diferencias en los sentimientos de autoeficacia en los distintos ámbitos de vida, en diferentes culturas y entre los tiempos históricos.

**SEGUNDA PARTE:
TRABAJO EMPÍRICO**

CAPÍTULO 4:
PROCESO METODOLÓGICO

4.1.- INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inserta en el marco de los planes de calidad y evaluación de las universidades andaluzas que tienen como objetivos generales impulsar acciones de mejora, estimular la creatividad y la innovación docente y apoyar la vinculación de la docencia con el entorno social. La investigación, por tanto, responde al interés contextual y coyuntural de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Andalucía, y se sitúa en ese marco teórico general de la modernidad que hoy coloca la calidad de la enseñanza entre las prioridades de sus objetivos y a la evaluación de la formación que se imparte como respuestas ajustadas a sus exigencias.

Se trata de una investigación que pretende ofrecer un conocimiento lo más aproximado posible de la realidad sociolaboral de los titulados en Trabajo Social por las Universidades de Granada, Sevilla, Cádiz y Jaén, de sus dificultades a la hora de obtener un trabajo acorde con su titulación y de sus necesidades de formación complementaria. Por ello, dado el carácter cambiante y la complejidad de la problemática a estudiar, se ha optado por realizar un estudio longitudinal en el que se combina el método de encuesta con las técnicas de análisis derivadas de la Estadística de Flujos. De este modo, a la par que se asegura la representatividad estadística de los resultados obtenidos, se estudia la evolución en el tiempo y los cambios producidos en los procesos de inserción laboral de las promociones de trabajadores sociales de 1997 y 1999.

La utilidad de la Estadística para conocer el sistema de enseñanza resulta incuestionable. Hace más de cincuenta años que en nuestro país el Instituto Nacional de Estadística viene ofreciendo tablas estadísticas atendiendo a los distintos niveles y modalidades en las que se organiza la enseñanza. La periodicidad anual de los datos ofrecidos ha permitido la producción de series temporales a partir de la acumulación periódica de datos. Una acumulación de información imprescindible para cualquier estudio o investigación educativa. La Estadística de Flujos ha sido empleada con éxito en la enseñanza francesa por el CEREQ y, en España, por el EQUIPO DE ESTUDIOS (E.D.E.) que realizó su implantación en seis Escuelas Superiores de la Universidad Politécnica de Madrid (1994), en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (1997), y con la puesta en marcha de un sistema estadístico, a nivel nacional, de flujos de inserción de los diplomados de la Red de Escuelas Universitarias de Trabajo Social (1999-2002), lo que sirve de base y apoyo a esta investigación.

Cuando se trata de evaluar la formación en una profesión, en este caso la del Trabajo Social, la información sobre las distintas situaciones y avatares de la inserción en la vida activa de cuantos salen de las Escuelas es un elemento importante para la evaluación. La Estadística de Flujos de inserción en la vida activa es una solución estadística moderna que ofrece ventajas sobre la Estadística de Saldos hasta ahora utilizada. La Estadística de Saldos informa sobre las diferencias de situación entre dos fechas y dos colectivos, por ejemplo, la diferencia entre los que tienen un empleo fijo de su categoría a los seis meses de salir de la Escuela y los que lo tienen al año de salida, dato que sirve de indicador temporal al proceso de encontrar empleo, pero no informa de los movimientos realmente ocurridos, sino del saldo de esos movimientos. La Estadística de Flujos, en tanto seguimiento personal de los integrantes de un mismo grupo durante el período que se considere, informa también de los saldos pero además de las entradas y salidas que los producen. Por tanto, la explotación de sus resultados en las Escuelas Universitarias de Trabajo Social objeto de este trabajo, muestran ventajas que justifican el trabajo.

Los contenidos de esta segunda parte se estructuran en el capítulo cuatro denominado Proceso Metodológico que incluye: la definición del problema a estudiar; los objetivos planteados en la investigación; los aspectos metodológicos utilizados en el proceso de investigación desarrollado, tales como, la determinación del universo, la definición de las variables utilizadas, el procedimiento seguido, plan de trabajo, diseño y elaboración de los cuestionarios y análisis. Dentro de este capítulo, un apartado se dedica al Análisis de Datos y Resultados, en el que se exponen los resultados obtenidos y su relación con la inserción laboral de las trece variables sociodemográficas estudiadas. En el siguiente apartado, Discusión de Resultados, y sobre la base de los objetivos planteados, se ofrecen los perfiles sociodemográficos que tienen una mejor inserción laboral de los titulados en Trabajo Social en las distintas Escuelas estudiadas. Para finalizar, se exponen las Conclusiones a las que se han llegado con relación al tema central de la investigación, así como, algunas reflexiones y líneas de investigación de futuros temas que se suscitan a partir del presente trabajo.

Por su parte, el actual esfuerzo del sistema de enseñanza de mejorar su calidad y renovarse se realiza sobre el eje de la evaluación del proceso de formación, y una evaluación integrada en la formación exige una estructura informativa sobre la que apoyarse, lo que aporta nuevas razones a la investigación sobre los flujos de inserción laboral en la vida activa de los alumnos diplomados de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Granada, Sevilla, Jerez y Linares.

4.2.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La dinámica misma de las Escuelas, de su profesorado, alumnos y egresados durante estos años y, más concretamente, con el reconocimiento del Área propia de Conocimiento: Trabajo Social y Servicios Sociales (1990) han ido cristalizando en un interés creciente por las salidas profesionales de sus alumnos cuando terminaban los estudios y conseguían el título que les permitía acceder al mercado de trabajo.

Preocupados por estos y otros temas, el interés se va concretando en las hipótesis de que sobre todo los recién titulados:

- ante la posible saturación del mercado laboral en lo que se refiere a los distintos sistemas públicos de Bienestar Social, especialmente Servicios Sociales y Salud, tienen dificultades para encontrar empleo y cuando lo encuentran, éste suele tener escasa o nula relación con su preparación y cualificación profesional,
- esa apreciación, de confirmarse, cuestiona posiblemente, entre otros factores, la formación recibida en las Escuelas.

Parecía necesario, pues, poner a prueba estas hipótesis para, si se confirmaban, adoptar de inmediato las medidas correctoras oportunas y tenerlas en cuenta en las futuras modificaciones de los planes de estudios, lo que resulta especialmente interesante teniendo en cuenta que en estos momentos el título de Grado en Trabajo Social está próximo a ser aprobado por la ANECA y el Consejo de Universidades, que implicará la revisión y adecuación de los planes de estudios vigentes en las universidades españolas.

Todo ello ha venido planteando preguntas: ¿cuándo?, ¿cuántos?, ¿quiénes?, ¿qué hacen?, ¿por qué?, ¿sobre qué?, ¿cómo?, ¿a dónde?, ¿en qué?, sobre la adecuación de los programas, así como interrogantes derivados de los continuos cambios de la sociedad y mercado laboral que, quizá, reclaman también la modificación de las enseñanzas que actualmente imparten en las Escuelas.

El problema se aborda desde la perspectiva del proceso educativo, situado cronológicamente entre el subsistema familiar y el del trabajo, que conforma con ambos un continuo en la vida de la totalidad de la población en su proceso de maduración y de inserción social. La trayectoria familiar personal se ensancha con la trayectoria curricular y ambas concluyen en las trayectorias profesionales. En este sentido, familia, formación y trabajo están necesariamente interrelacionadas.

Este continuo, familia- estudios-trabajo, desde hace unos años y de forma cada vez más acelerada, está incidiendo en los ajustes y desajustes entre la enseñanza que se

recibe y los títulos que se obtienen con los requerimientos de un mercado de trabajo de acceso tan complejo como difícil y, a la vez, en pleno proceso de cambio y transformación.

Ante esta problemática, se nos plantea la necesidad de llevar a cabo una investigación que permita conocer el “estado de la cuestión” y, quizá, encontrar respuestas precisas que nos permitan por un lado, un conocimiento exhaustivo de la trayectoria histórica de la realidad académica y profesional de los titulados en Trabajo Social, y por otro, determinar los elementos de mejora, cambio o modificación pertinentes. Así, de forma más concreta, nos interesa conocer los itinerarios de inserción en la vida activa de los diplomados en Trabajo Social y las variables sociodemográficas que inciden en estos itinerarios y que favorecen la inserción, para determinar los perfiles sociodemográficos de los diplomados que tienen una mejor inserción laboral

Para ello, y ante el escaso número de investigaciones realizadas en tal sentido en el contexto de los diplomados en Trabajo Social y su inserción laboral, así como la amplitud del campo de estudio, nos motiva a desarrollar la presente investigación, conscientes, no obstante, de la dificultad que entraña el abordar un fenómeno de esta complejidad. Mediante la investigación, se pretende analizar los procesos de inserción laboral en la vida activa de los diplomados en las Escuelas de Trabajo Social de las Universidades de Granada y Sevilla pertenecientes a la promoción que finalizaron sus estudios en 1997, y de las Universidades de Cádiz y Jaén en 1999. Con los datos que se obtengan, su potente capacidad informativa, se convertirán en un medio o instrumento de trabajo abierto a la iniciativa de cuantos en su actividad investigadora lo requieran.

4.3.- OBJETIVOS

Antes de establecer los objetivos de la investigación, nos parece apropiado aclarar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de objetivos, y también aclarar que no planteamos hipótesis específicas, puesto que la naturaleza de este estudio es fundamentalmente exploratoria y descriptiva en lo que se refiere a la inserción laboral de los trabajadores sociales.

Uno de los autores que más ha estudiado los objetivos y el establecimiento de los mismos ha sido Edwin A. Locke, quien junto a sus colaboradores considera que, *“ un objetivo es lo que una persona trata de lograr; es el objeto o el fin de una acción. (...) El concepto es similar en cuanto a su significado a los conceptos de propósito e intención. (...) Otros conceptos que suelen utilizarse y que son similares en cuanto a su significado al concepto de objetivo incluyen la norma de rendimiento (una vara de medir para evaluar en rendimiento), una cuota (una cantidad mínima de trabajo o*

producción), la tarea (el trabajo que hay que realizar), la meta (el propósito final de una acción o un conjunto de acciones), el plazo (un límite de tiempo para completar una tarea) y el presupuesto (la medida límite del gasto a realizar)” (Locke et al.,1981:126).

Cuando establecemos objetivos, estamos definiendo los resultados que esperamos obtener como fruto de nuestra actuación. Por tanto, los objetivos se fijan hoy, pero los resultados los conocemos mañana. Esto significa que hasta que no llegue ese momento no sabremos si lo que pretendíamos conseguir se ha logrado satisfactoriamente o no, es decir, si se ha cubierto el objetivo marcado.

Si a la hora de evaluar una determinada tarea la hacemos siguiendo estas pautas, entonces estaremos realizando una verdadera evaluación de la productividad de dicha tarea, que aplicado al caso específico de la inserción laboral de los trabajadores sociales en Andalucía, podríamos hablar de evaluación de la productividad de ésta. Si no fuese así, nos habríamos quedado sólo en medir los resultados pero sin compararlos con los que esperábamos obtener, por lo que, simplemente, estaríamos evaluando las trayectorias laborales de estos profesionales y no tendríamos un claro referente acerca de si se ha conseguido lo que se pretendía.

No compartimos la tesis de Commarmond y Exiga (1999:16) cuando argumentan que el objetivo no tiene interés en sí mismo, sino que sólo lo tiene el resultado, pues si no existen objetivos no se tiene clara la dirección que hay que seguir para alcanzarlos, si bien se conseguirán unos resultados que, muy probablemente, no sean los deseados. En este sentido Lawrence J. Peter es bastante concluyente cuando afirma que “si no sabes a dónde vas, lo más probable es que acabes en otra parte”.

Pero como nuestro deseo es no perdernos en el camino y tratar de dar respuesta a los interrogantes abiertos en el epígrafe anterior, en la presente investigación nos hemos planteado el siguiente objetivo general:

Conocer los itinerarios de inserción laboral y formativos de los trabajadores sociales en Andalucía, así como la situación actual de estos titulados y su perfil académico y profesional con la finalidad de traducirlo en iniciativas de mejora referidas a los mismos.

De forma más concreta, describiremos aquellos aspectos relativos a las características de los estudiantes y de los trabajadores sociales, sus trayectorias académica y profesional, los flujos de inserción laboral a través de los calendarios de trabajo y estudios, las variables sociodemográficas más relevantes en la inserción de los titulados determinando los perfiles sociodemográficos que tienen mejor inserción.

Para lo cual vamos a acotar el campo de estudio, concretar nuestros intereses y establecer los siguientes objetivos:

1. Analizar, con carácter descriptivo y exploratorio, la formación académica recibida por los diplomados en la Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Granada, Sevilla, Linares y Jerez:

1.1. Revisión histórica del Trabajo Social como profesión y como disciplina científica.

1.2. Análisis comparativo de los planes de estudios en las Escuelas estudiadas.

2. Determinar las variables sociodemográficas que facilitan el acercamiento al trabajo e inciden en los flujos de inserción laboral de los diplomados en Trabajo Social de dos promociones en cuatro Escuelas de Trabajo Social de Andalucía:

2.1. Descripción de las variables sociodemográficas de los titulados de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Granada y Sevilla de la promoción de 1997.

2.2. Descripción de las variables sociodemográficas de los titulados de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Linares y Jerez de la promoción de 1999.

3. Determinar los perfiles sociodemográficos, a partir de las variables más relevantes, que configuran los flujos de inserción laboral de los diplomados en Trabajo Social en la Escuelas estudiadas:

3.1. Describir el perfil sociodemográfico en las Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Granada y Sevilla.

3.2. Describir el perfil sociodemográfico en las Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Linares y Jerez.

4.4.- METODOLOGÍA

4.4.1.- DETERMINACIÓN DEL UNIVERSO

Dentro del conjunto de Escuelas Universitarias de Trabajo Social en Andalucía se han elegido las Escuelas de Granada, Sevilla, Jerez y Linares por ser representativas del conjunto y tener aspectos comunes y características diferenciales en su historia, trayectoria y enclave geográfico lo que nos permitirá establecer relaciones entre ellas. De las cuatro, dos pertenecen a Andalucía Occidental (Sevilla y Jerez) y dos a Andalucía Oriental (Granada y Linares). También, dos están ubicadas en capitales de provincia (Granada y Sevilla), y las otras dos, en ciudades principales de las provincias (Jerez y Linares) (Cuadros 1, 3, 5 y 7).

Se ha considerado como universo todos los alumnos de una promoción que terminan sus estudios y obtienen su diploma en las convocatorias de junio, septiembre y febrero. En la investigación, se utilizará la totalidad de los sujetos que conforman el universo por lo que no será necesario realizar el cálculo del tamaño de la muestra.

En concreto, el universo de las promociones a estudiar para conocer los flujos de inserción es el siguiente:

Promoción 97 =	129 (Granada) y 167 (Sevilla).	Total	296	diplomados.
Promoción 99 =	130 (Jerez) y 90 (Linares).	Total	220	diplomados.
		TOTAL	516	diplomados

El total de efectivos de cada universo se obtuvo de las listas de aprobados de las tres convocatorias, proporcionadas por las secretarías de las Escuelas de Trabajo Social de Granada, Sevilla, Jerez y Linares. Actualmente las promociones se sitúan alrededor de los 150 alumnos diplomados. La estratificación de los universos se hace en razón de escuelas, promoción, sexo y a la nota media obtenida en los estudios de Diplomatura.

4.4.2.- DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES UTILIZADAS

En general las variables presentan, tomadas separadamente, dos características fundamentales: ser características observables de algo y ser susceptibles de cambio o variación con relación al mismo objeto o diferentes objetos. Pero si se consideran no aisladamente, ofrecen además la particularidad de presentarse a la observación vinculadas en su variación unas a otras, según diversos tipos de relaciones.

De aquí que podamos distinguir una doble noción de variable. Según la primera, las variables son, “características observables de algo que son susceptibles de adoptar distintos valores o de ser expresadas en varias categorías” (Freeman 1971:18). Conforme a la segunda noción, las variables son características observables de algo, ligadas entre sí en su variación con una relación determinada, entre las que se puede citar como las más comunes las de covariación o asociación y de dependencia, influencia o causalidad.

La primera noción tiene validez especialmente en los estudios puramente descriptivos en cuanto que su finalidad es determinar o medir las categorías variables que caracterizan a un fenómeno. La segunda tiene aplicación en los estudios que pretenden estudiar las relaciones, los motivos, razones y efectos de los fenómenos sociales.

Las variables que hemos relacionado con la inserción laboral han sido medidas a través de un cuestionario (Ver ANEXO V):

- Escuelas.
- Sexo.
- Expediente académico.
- Edad al iniciar los estudios.
- Estudios padre.
- Estudios madre.
- Estrato social de familia de origen.
- Procedencia de estudios para acceder a TS.
- Trabajos anteriores.
- Posición en la elección de TS.
- Otros estudios realizados durante la carrera.
- Voluntariado.
- Formación tras diplomarse.

4.4.3.- PROCEDIMIENTO

En esta investigación se ha utilizado el método de encuesta como metodología base para la Estadística de Flujos. En concreto, se ha realizado una encuesta situacional y retrospectiva en dos etapas a los mismos de diplomados en Trabajo Social por las Universidades correspondientes.

Primera etapa o etapa de inserción. Se realiza a los diez meses de finalizar los estudios y haber obtenido el título y se utiliza un cuestionario de inserción que comprende tres partes diferenciadas:

- . Datos generales del encuestado.
- . Información situacional referida al momento de la encuesta: datos relativos a los estudios, al trabajo, a la situación profesional, al empleador.
- . Información retrospectiva mes a mes utilizando dos calendarios, uno sobre el trabajo y otro sobre los estudios.

Segunda etapa o etapa de itinerario. Se realiza a los veintidós meses de la primera y se utiliza el cuestionario de itinerario en el que se distinguen tres partes:

- . Datos generales del encuestado que han podido variar.
- . Información situacional.
- . Información retrospectiva sobre dos calendarios iguales a los del cuestionario de inserción, pero referido al período de los dos años siguientes.

De este modo se recoge información que refleja el movimiento del universo analizado entre distintas situaciones en el tiempo. Esto permite, por una parte, conocer cuántos diplomados se encuentran en un momento determinado en cada una de las situaciones consideradas. Por otra, precisar la población que se mueve entre unas situaciones y otras. Esto es, los flujos de los diplomados relativos a la inserción laboral.

En un flujo el universo que en un momento temporal pasa por una situación es distinto al que se encuentra en esa situación en otro momento temporal. Cada universo poblacional sigue su camino y en el momento siguiente se encuentra en otras circunstancias. Por ello, el análisis de flujos requiere que periódicamente en cada situación del itinerario se examine el universo presente en ese momento y situación.

En consecuencia, la combinación sincrónica/ diacrónica en la producción de datos preside la estructura metodológica del sistema estadístico de flujos que se pretende con esta investigación. Los resultados obtenidos, una vez grabados, codificados, sistematizados y analizados, permiten conocer sus trayectorias de incorporación a la vida activa y los flujos generales correspondientes.

Proceso realizado

El proceso general del trabajo realizado ha sido el siguiente:

- Presentación del proyecto a las cuatro Escuelas Universitarias de Trabajo Social, a los Colegios Profesionales de Trabajo Social de Andalucía y al Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social de Madrid: explicación del significado, contenidos y alcance, realización de trámites y permisos correspondientes.

-Búsqueda de los listados de las dos promociones correspondientes en las secretarías de las Escuelas de Trabajo Social de Granada, Sevilla, Jerez y Linares.

-Comprobación de la vigencia de las direcciones y teléfonos recogidos en los listados.

-A continuación se fijó un número de identificación a cada egresado, mediante una tabla de números aleatorios. Así mismo, se cumplimentó la parte de identificación del encuestado del cuestionario para evitar posibles errores (nº escuela, promoción, sexo, nota media).

-El paso siguiente fue contactar telefónicamente con las personas del universo, y concertar una entrevista, labor en la que se contó con una eficaz ayuda de las Escuelas de Trabajo Social y Colegios Profesionales provinciales a los que se les facilitó el listado de las personas a entrevistar y cuestionarios correspondientes.

- El trabajo de campo consistió en realizar la encuesta situacional y retrospectiva a los sujetos localizados en sus lugares de trabajo, domicilios, sedes de los Colegios Profesionales y/o Escuelas Universitarias. Los procedimientos empleados en el proceso de encuestación han sido fundamentalmente dos: contactos telefónicos previos para una posterior entrevista personal y entrevista personal. Excepcionalmente, y con la idea de abarcar todo el universo, se han enviado algunos cuestionarios por correo o cumplimentado mediante entrevista telefónica, por la movilidad de los diplomados, a otras ciudades nacionales y extranjeras.

Con relación a los encuestados, podemos señalar que se observan dos tipos generales: unos, que siguen en contacto con del Trabajo Social, porque trabajan en lo relacionado con los servicios sociales, y otros, que han perdido todo contacto, ya sea porque han formado su propia familia o porque su profesión no está ligada a los estudios de Trabajo Social que realizaron, por ello se explica su reticencia a la hora de hacerles la entrevista.

- Tras realizar el trabajo de campo, se procedió a la depuración y grabación de los cuestionarios y la tabulación de los datos mediante el programa SPSS 11.

- Por último, se realizó el cruce de las variables más significativas, analizando los datos obtenidos para la elaboración del informe final de los resultados.

Plan de Trabajo

El plan de trabajo propuesto consta de dos fases, centradas en las dos promociones de diplomados:

- En la primera fase se estudió la promoción de diplomados del año 1997 a los treinta y dos meses después de haber terminado sus estudios. Se realizó durante el curso académico 1999-2000 y el trabajo de campo se desarrollo durante los meses de marzo, abril y mayo de 2000. A esta promoción se le pasa, mediante entrevista personal, un cuestionario cuyo calendario comprende los períodos de inserción y de itinerario juntos.
- En la segunda fase, se realizó durante el curso académico 2001-2002 con la promoción 1999, transcurridos treinta y dos meses de la diplomatura. El trabajo de campo se desarrollo durante los meses de marzo, abril y mayo de 2002. También se le pasa un cuestionario cuyo calendario tiene los períodos de inserción y de itinerario juntos.

De este modo se pretende obtener una visión sistemática y diacrónica de los problemas y necesidades de los diplomados en las Escuelas de Trabajo Social de Andalucía y una aproximación a la realidad de su mercado laboral.

El desarrollo de la investigación se ha ajustado al plan de trabajo establecido. Tanto el primer año de la investigación: promoción de salida 1997, realizado en 1999/2000, como el segundo: promoción de salida 1999, durante 2001-2002 se organizaron en las etapas y actividades siguientes:

PRIMERA ETAPA (meses: octubre a febrero)

- . Producción de los cuestionarios de itinerario y de inserción.
- . Obtención de los listados de las promociones 1997 y 1999.
- . Localización y contactos previos con los sujetos de los listados.

SEGUNDA ETAPA (meses: marzo, abril y mayo)

- . Trabajo de Campo: encuestas situacionales y retrospectivas.

TERCERA ETAPA (mes: junio)

- . Grabación y depuración de los cuestionarios.
- . Tabulación de los datos.
- . Producción de las tablas y gráficos de resultados obtenidos.
- . Evaluación y resumen del trabajo de campo.

CUARTA ETAPA (mes: julio)

- . Cruce de variables para su interpretación.
- . Análisis e informe sobre los resultados generales obtenidos.

4.4.4.- DISEÑO

En el diseño se trata de planificar el contraste de los objetivos con la realidad, lo que constituye la esencia misma de la investigación. Se puede definir específicamente como “como la concepción de la forma de realizar la prueba que supone toda investigación científica y social, tanto en el aspecto de la disposición y enlace de los elementos que intervienen en ella como en el plan a seguir en la obtención y tratamiento de los datos necesarios para verificarla” (Sierra. 1998:124).

El fin del diseño es lograr la máxima validez posible, es decir, la correspondencia más ajustada de los resultados del estudio de la realidad. De ahí que la exposición del contenido y del tipo de diseño es fundamental.

En el diseño distinguimos los siguientes elementos:

- Los sujetos o grupos y la forma de su elección.
- La variable o variables independientes o factores, cuya influencia sobre las variables dependientes observadas se sitúa en la investigación; y dentro de ellas, su número de niveles o categorías.
- Las observaciones a efectuar, su carácter y el orden de realización de las mismas.
- La forma de elección de los individuos que componen los grupos investigados.

Teniendo en cuenta que el número y modalidades de estos elementos pueden ser uno o varios y dado que cada combinación distinta de elementos, su número y modalidades dan lugar a un diseño distinto, son muchos y variados los posibles tipos de diseños, tratándose de una cuestión abierta a la creatividad e imaginación del investigador.

En nuestro caso, por las características de la investigación, como estudio no experimental, que consiste en varias observaciones, unas después de otras, dando lugar al diseño longitudinal. Este diseño comprende dos o más medidas realizadas al mismo grupo en tiempos diversos. Se representan por tantas O como números de medida repetidas se realicen, distinguiéndolas con un subíndice que indique su numeración correlativa: O₁, O₂ ... O_n. Es frecuente en las investigaciones sociales, sobre todo en los trabajos secundarios que utilizan series anuales de datos estadísticos.

La repetición de observaciones permite estudiar la evolución a lo largo del tiempo de las variables medidas, y proporciona una base mayor para análisis multivariables de causalidad. El diseño está expuesto a todas las variables externas, incluso a las ligadas al paso del tiempo de una a otra observación.

Diseño y elaboración de los cuestionarios

El diseño de los cuestionarios estuvo marcado por la temática y características de la investigación. De ahí que fuera necesario realizar dos, uno de Inserción y de Itinerario para la promoción 1997 y otro, para la promoción 1999 (véase ANEXO V) que comparten las mismas características en su elaboración y diseño, aunque cambian las fechas de los calendarios de trabajo y estudios.

En el cuestionario figura un número de identificación por el que se puede conocer el nombre y dirección del entrevistado. El cuestionario obtiene datos del entrevistado relativos a tres situaciones cronológicas distintas:

- Período que media entre el inicio de sus estudios y la duración de los mismos.
- Momento en que se realiza la entrevista.
- Período que media entre la finalización de sus estudios y la entrevista.

Los cuestionarios plantean exclusivamente preguntas de situación, ya que sólo se pretende conocer la situación real de los alumnos respecto a su inserción laboral, y pasados dos años, su itinerario laboral y de formación.

Las preguntas son cerradas de respuesta alternativa, y el entrevistado elige únicamente la que le parece más importante o principal. Las respuestas agotan el campo de respuestas posibles, con la alternativa “Otra distinta de las anteriormente mencionadas” y la referida a “No contesta”.

La estructura de los cuestionarios comprende tres partes diferenciadas, es la siguiente:

- Datos generales del encuestado.
- Información situacional referida al momento de la encuesta: datos relativos a los estudios, al trabajo, a la situación profesional, al empleador.
- Información retrospectiva mes a mes utilizando dos calendarios, uno sobre el trabajo y otro sobre los estudios.

El cuestionario común general utilizado y cumplimentado en los dos años de la investigación, contaba con un total de 138 preguntas abarcando las dos secuencias de su realización: período de inserción y período de itinerario. La eliminación de algunas preguntas, la reforma de otras y la reducción de los calendarios de estudio y trabajo, dan como resultado un cuestionario único que comprende 126 preguntas.

4.4.5.- ANÁLISIS

Una vez efectuada la recogida de información, en función de la estrategia aplicada, según los objetivos de partida, realizadas las encuestas y depurados los cuestionarios cumplimentados se procedió a su grabación en un archivo para su tratamiento y explotación informática.

Los datos fueron sometidos a un análisis de correlación entre los porcentajes de inserción resultantes en función de cada variable independiente. La medida utilizada para ver si existían correlaciones entre las distintas distribuciones fue el estadístico Chi-cuadrado. El programa utilizado ha sido SPSS 11 (Statistical Package for Social Sciences).

Ante los resultados obtenidos, posteriormente se realizó un análisis más pormenorizado de las posibles relaciones que existían entre las características que a priori se presentaban como mejores predictoras de la inserción laboral de los diplomados. Éste fue, un análisis multivariante de la responsabilidad de cada una de las variables analizadas que dio como resultado una información más depurada y precisa sobre el perfil que es mejor predictor de la inserción en cada una de las Escuelas.

4.5.- ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Los datos de los flujos de inserción laboral obtenidos para los universos de las Escuelas de Granada y Sevilla (promoción 97), Linares y Jerez (promoción 99) fueron sometidos a un análisis de correlación entre los porcentajes de inserción resultantes para cada uno de los grupos formados en función de cada variable independiente. La medida utilizada para ver si existían correlaciones entre las distintas distribuciones fue el estadístico *Chi-cuadrado*.

4.5.1.- RESULTADOS OBTENIDOS Y SU RELACIÓN CON LA INSERCIÓN LABORAL

De esta manera, presentamos los resultados obtenidos de la correlación realizada entre la inserción laboral y las trece variables estudiadas, y para ello, establecemos dos apartados relacionados con los objetivos de la investigación.

En el primero, se exponen las frecuencias y porcentajes de los participantes de cada variable en las Tablas correspondientes, y después, se ofrecen los datos de inserción y los porcentajes de personas insertadas de cada variable representados en los Gráficos correspondientes, mes a mes, en las Escuelas (Anexo III- Tablas de Variables).

En el segundo, a partir de los resultados obtenidos de las variables sociodemográficas analizadas, se realiza un análisis multivariante de la responsabilidad de cada una, estableciendo los perfiles sociodemográficos de los diplomados que tienen una mejor inserción laboral en ambos grupos de Escuelas.

4.5.1.1.- *VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS*

4.5.1.1.1.- Escuelas

En el análisis que hemos realizado en función de las Escuelas, hacemos una comparación directa entre las dos Escuelas que coinciden en promoción (Granada y Sevilla en la promoción 97; Linares y Jerez en la promoción 99) y observamos cuál de ellas tiene una mejor inserción laboral, entendiendo la inserción como la posesión de un puesto laboral de carácter fijo relacionado con Trabajo Social. El número de personas que participaron por cada Escuela lo podemos observar en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Número de participantes por Escuela. Granada y Sevilla		
Escuela	Frecuencia	Porcentaje
SEVILLA	167	56.4
GRANADA	129	43.6
Total	296	100

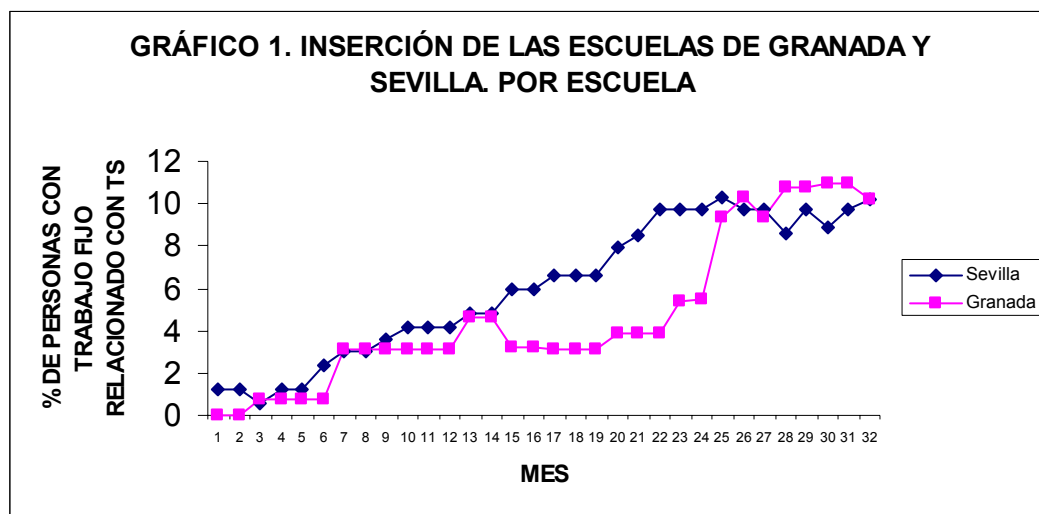
Tabla 2. Número de participantes por Escuela. Linares y Jerez		
Escuela	Frecuencia	Porcentaje
LINARES	90	40.9
JEREZ	130	59.1
Total	220	100

En este caso, es obvio, que no procede considerar la validación del nivel de confianza, ni calcular el posible error muestral, ya que la muestra coincide con el universo.

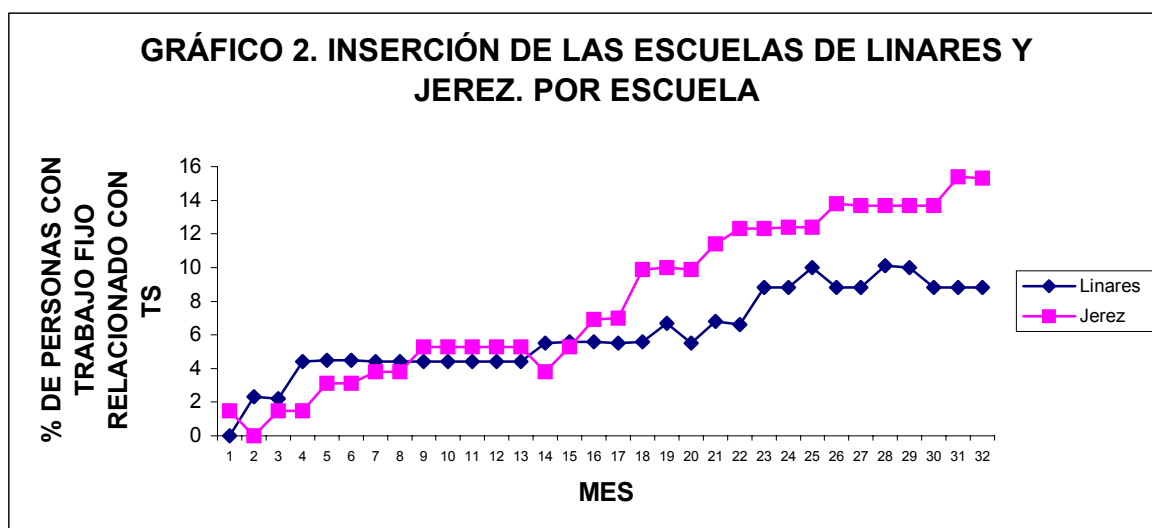
4.5.1.1.1.1.- Inserción por Escuelas

En primer lugar nos ocuparemos de los datos de inserción de las Escuelas de Granada y Sevilla. Por Escuela encontramos una mejor inserción de los diplomados en Sevilla frente a Granada (Gráfico 1) entre los 15 y los 24 meses después de diplomarse.

Tanto antes como después de este período las diferencias en inserción entre ambas Escuelas no existen (Anexo III.1).

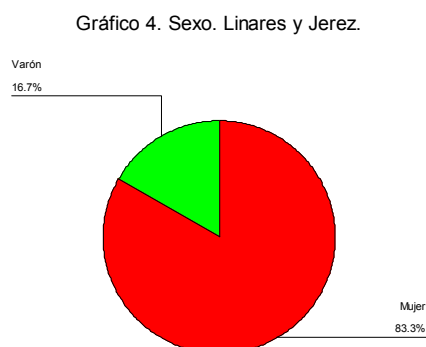


En la comparación entre las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 2) no ocurre exactamente lo mismo, en este caso observamos que la inserción de los diplomados en ambas Escuelas sigue una tendencia muy similar hasta los 17 meses después de diplomarse, momento a partir del cual, los diplomados de la Escuela de Jerez parecen tener una mejor inserción (Anexo III.2), haciéndose estas diferencias más grandes paulatinamente conforme pasan los meses.



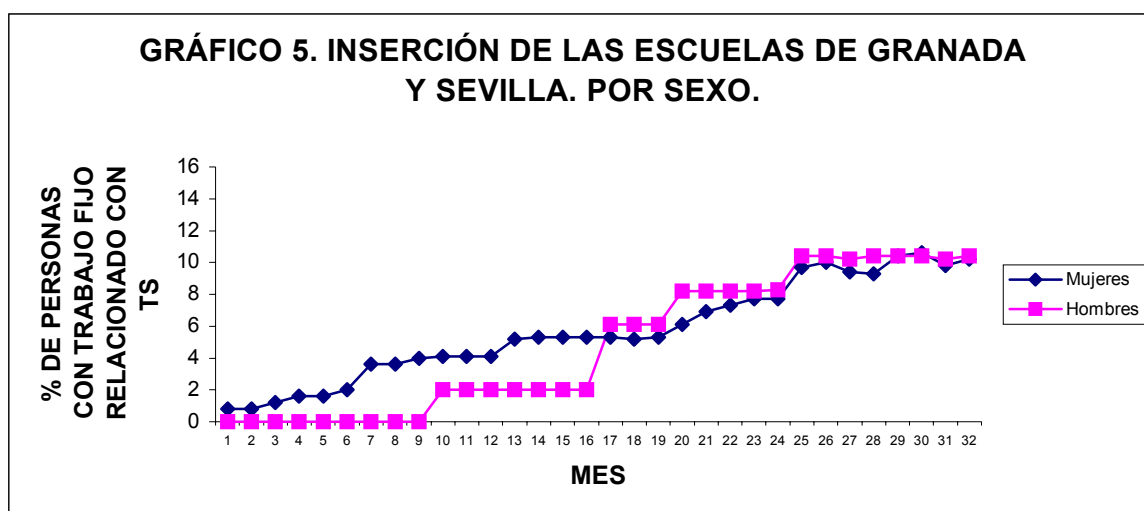
4.5.1.1.2.- Sexo

Como puede observarse en los Gráficos 3 y 4, estamos tratando con una carrera de carácter eminentemente femenino. El 83'4 % de la muestra en las Escuelas de Granada y Sevilla son de sexo femenino (16'6 % masculino), tendencia que se observa también de manera clara en el Gráfico que muestra los porcentajes de cada sexo en las Escuelas de Linares y Jerez con el 83'3 % (16'7 % masculino).

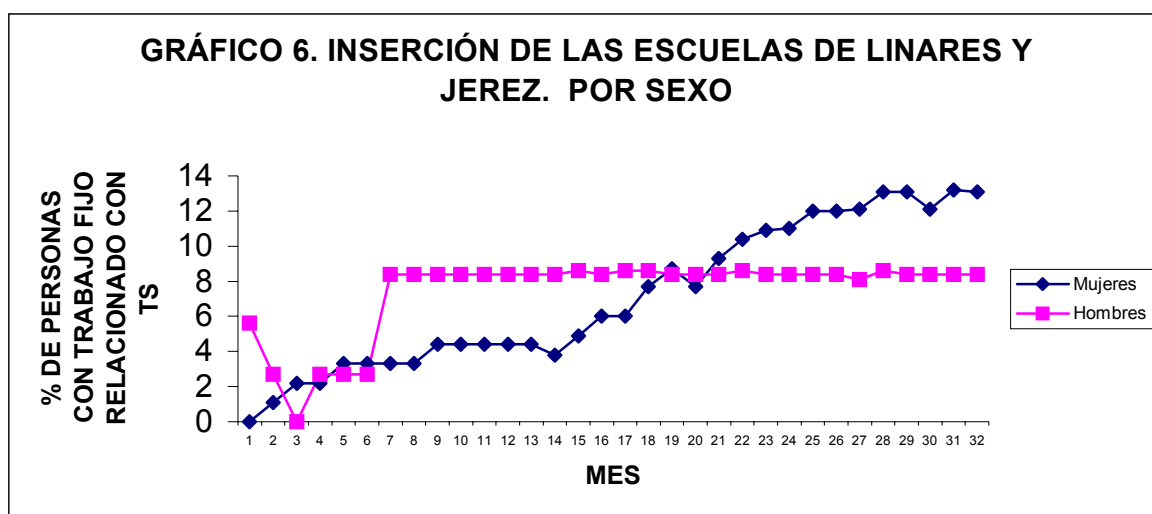


4.5.1.1.2.1.- Inserción por Sexo

Los datos de inserción en función del sexo no arrojan grandes diferencias en las Escuelas de Granada y Sevilla (Gráfico 5). En la comparación entre estas dos Escuelas, las mujeres parecen insertarse de una manera más temprana, existiendo leves diferencias entre los 7 y los 16 meses después de diplomarse, momento a partir del cual las diferencias por sexos no existen (Anexo III.3).



En las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 6) la tendencia es diferente, parecen ser los hombres los que mejor se insertan en este mismo período de tiempo (entre los 7 y los 16 meses), a partir del mes 21, son las mujeres las que tienen una mejor inserción, tendencia que se mantiene hasta el mes 32 (Anexo III.4). Los hombres alcanzan el tope de su inserción en el mes 7, momento a partir del cual no tienen ninguna mejoría en su inserción. La tendencia de las mujeres parece seguir una línea ascendente más constante.



4.5.1.1.3.- Expediente académico

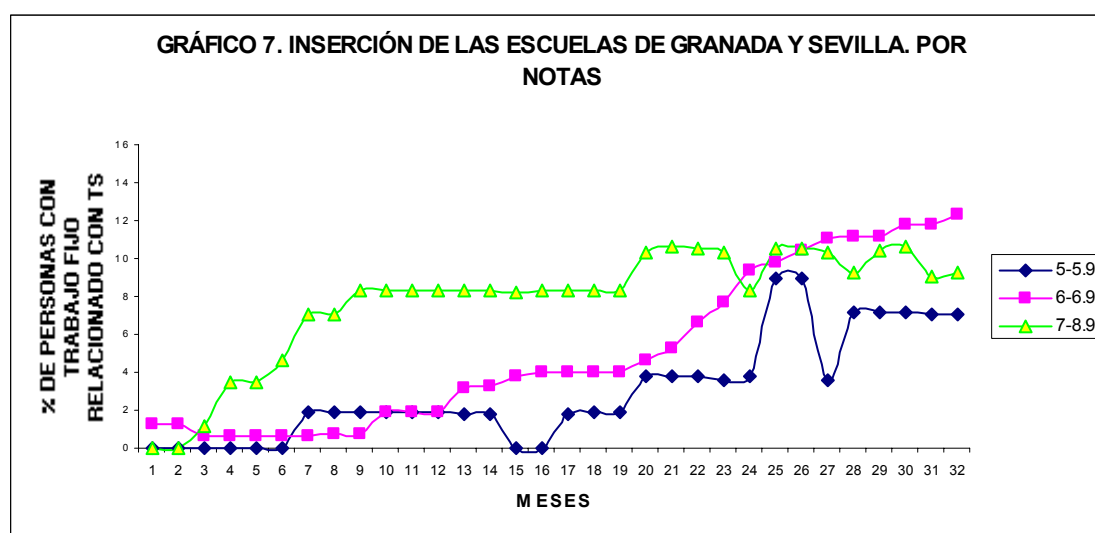
El expediente académico de los participantes en el estudio nos lleva a la formación de tres grupos diferentes en función de si su nota media estaba entre el 5 y el 5.9, el 6 y el 6.9, y un 7 o más. En las Tablas 3 y 4 están representados los porcentajes de participantes por notas de su expediente académico. Podemos observar que la mayoría de los participantes tienen un expediente con notas entre el 6 y el 6.9, tanto en las Escuelas de Granada y Sevilla, como en las de Linares y Jerez.

Nota Media	Frecuencia	Porcentaje
5 a 5,9	55	18.7
6 a 6,9	154	52.1
7 a 8,9	87	29.1
Total	296	100

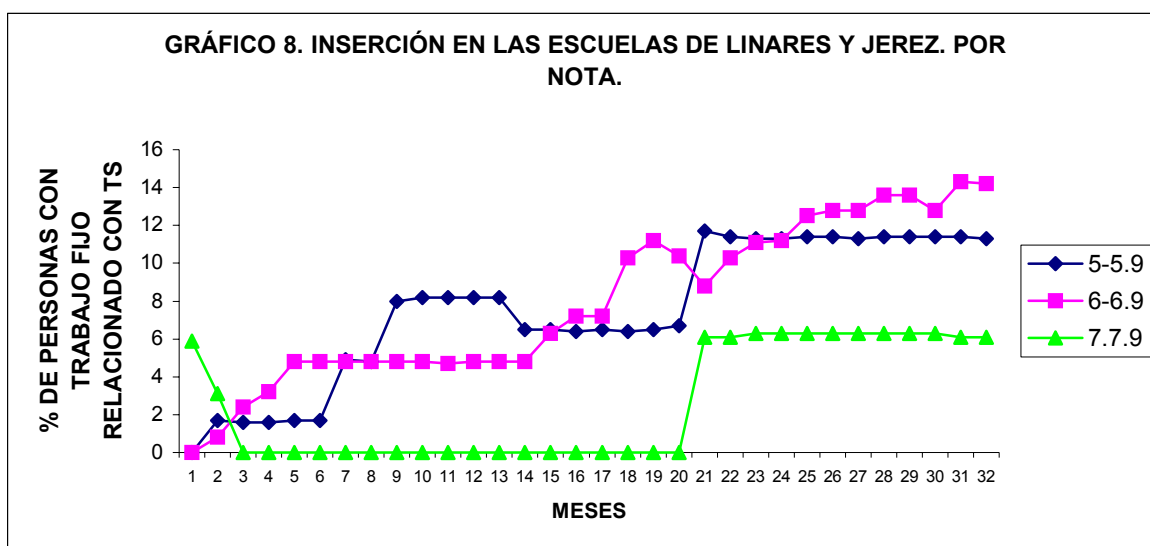
Nota Media	Frecuencia	Porcentaje
5 a 5,9	62	28.3
6 a 6,9	126	57.2
7 a 8,9	32	14.5
Total	220	100

4.5.1.1.3.1.- Inserción por Expediente académico

En el Gráfico 7 podemos observar la manera en la que se produce la inserción en las Escuelas de Granada y Sevilla en función de la nota media del expediente de los participantes. Claramente se observa en este caso que la inserción es mejor en el grupo de personas con mejores notas, este grupo tiene una mejor inserción que los otros dos entre los meses 3 y 23 (Anexo III.5). A partir de este mes 23 las diferencias no son significativas entre ninguno de los tres grupos excepto en los meses 24 y 27, en los cuales el porcentaje de personas insertadas con notas inferiores a 6 es sensiblemente inferior a las personas insertadas en los otros dos grupos. Existe un cuarto grupo, los de notas superiores a 9, en el cual no hay ningún participante de ninguna de las Escuelas.



El Gráfico 8 nos muestra la tendencia en función de la nota en las Escuelas de Linares y Jerez. En este caso vemos que la tendencia es opuesta, es decir, las personas con mayor nota son las que tienen una peor inserción. Existen momentos, como entre los meses 9 y 13 (Anexo III.6), en los cuales son los de notas inferiores a 6 los que tienen una mejor inserción.



4.5.1.1.4.- Edad de inicio de los estudios

La variable edad de inicio de los estudios se refiere a la edad que tenían los participantes en la investigación en el momento de iniciar sus estudios en Trabajo Social. Se hicieron tres grupos en función de si los participantes tenían 18 o menos años, de 19 a 24 años, o más de 25 años. Como muestran las Tablas 5 y 6, más del 50% de los participantes en el estudio tenían entre 19 y 24 años en el momento de iniciar sus estudios en la Escuela.

Tabla 5. Distribución del universo en función de la edad de inicio de los estudios. Granada y Sevilla.

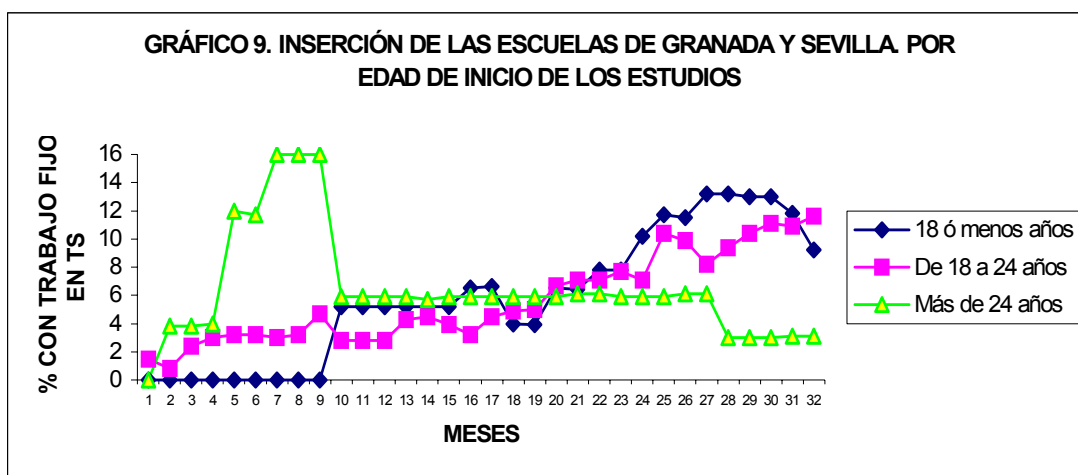
Edad de inicio	Frecuencia	Porcentaje
18 o menos	77	26.1
19 a 24	183	61.7
25 o más	35	11.8
n. c.	1	0.4
Total	296	100

Tabla 6. Distribución del universo en función de la edad al iniciar los estudios. Linares y Jerez.

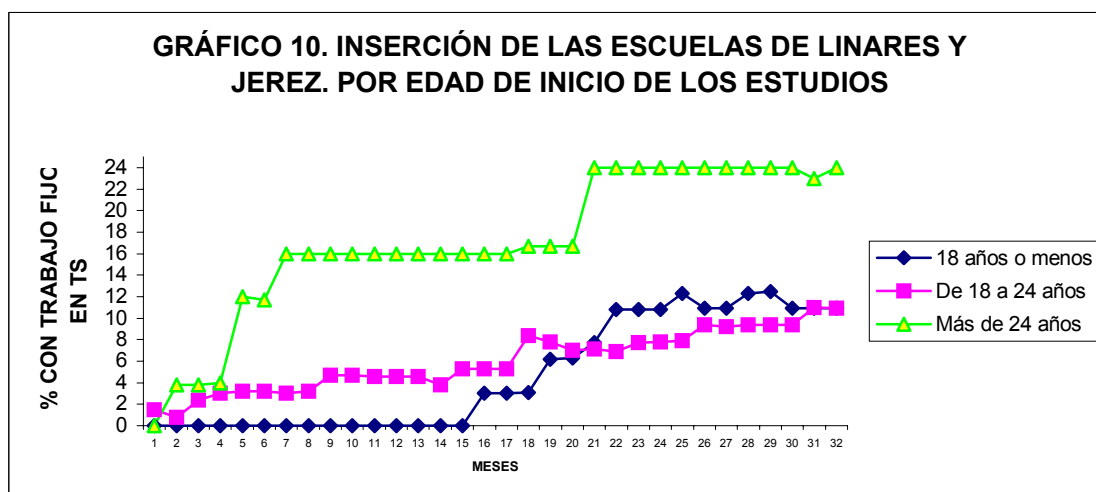
Edad de inicio	Frecuencia	Porcentaje
18 o menos	64	29.2
19 a 24	130	59.1
25 o más	26	11.8
Total	220	100

4.5.1.1.4.1.- Inserción por Edad de inicio de los estudios

Los datos de inserción muestran que en las Escuelas de Granada y Sevilla (Gráfico 9), durante los 9 primeros meses hay una mejor inserción de las personas que inician sus estudios con más de 25 años. A partir del mes 10, la inserción de este grupo de personas baja. La inserción de los otros dos grupos no sube de manera significativa, y es a partir del mes 25 cuando superan de manera significativa la inserción de los mayores de 25 años, la cual incluso vuelve a bajar en el mes 28 (Anexo III.7).



Los datos de las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 10), vemos que, a partir del mes 5, los mayores de 25 años son los que tienen una inserción significativamente mejor. Esta tendencia no sólo se mantiene, sino que tiende a hacerse mayor, sobre todo a partir del mes 20. Las diferencias entre los dos grupos restantes no son tan grandes, el grupo de entre 19 y 24 años tiene una mejor inserción que el de menores de 18 hasta el mes 18, entre los meses 21 y 30, los menores tienen una tendencia a una mejor inserción (Anexo III.8).



4.5.1.1.5.- Estudios del padre

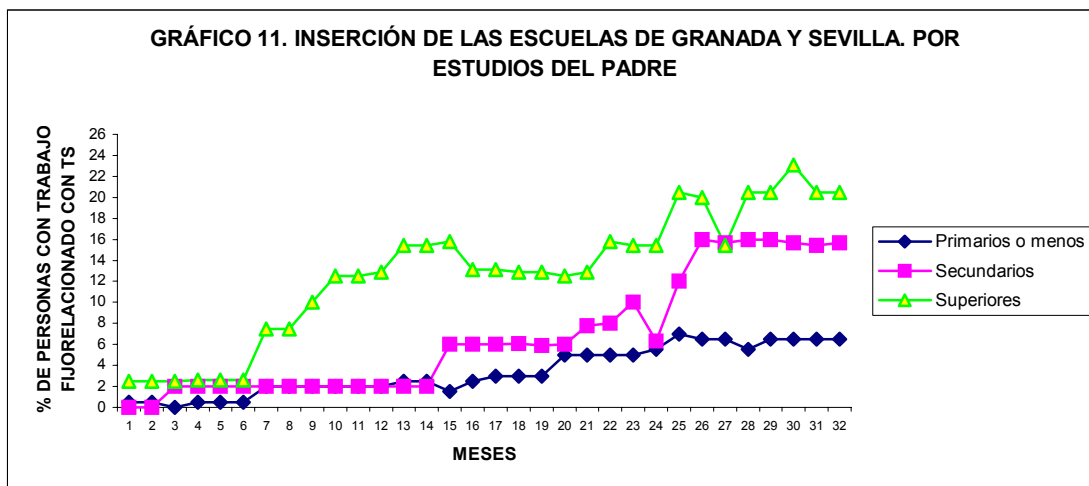
Para estudiar la inserción en función de los estudios del padre del participante se formaron tres grupos en función de si el padre tenía estudios primarios o menos; estudios secundarios o; estudios superiores. La distribución del universo en función de los estudios del padre (Tablas 7 y 8) indican que más del 60 % de los participantes tienen padres con estudios primarios o menos, tanto en las Escuelas de Granada y Sevilla, como en las de Linares y Jerez.

Tabla 7. Distribución del universo en función de los estudios del padre. Granada y Sevilla.		
Estudios del padre	Frecuencia	Porcentaje
Primarios o menos	202	68.1
Secundarios	51	17.3
Superiores	40	13.3
N.C.	4	1.2
Total	296	100

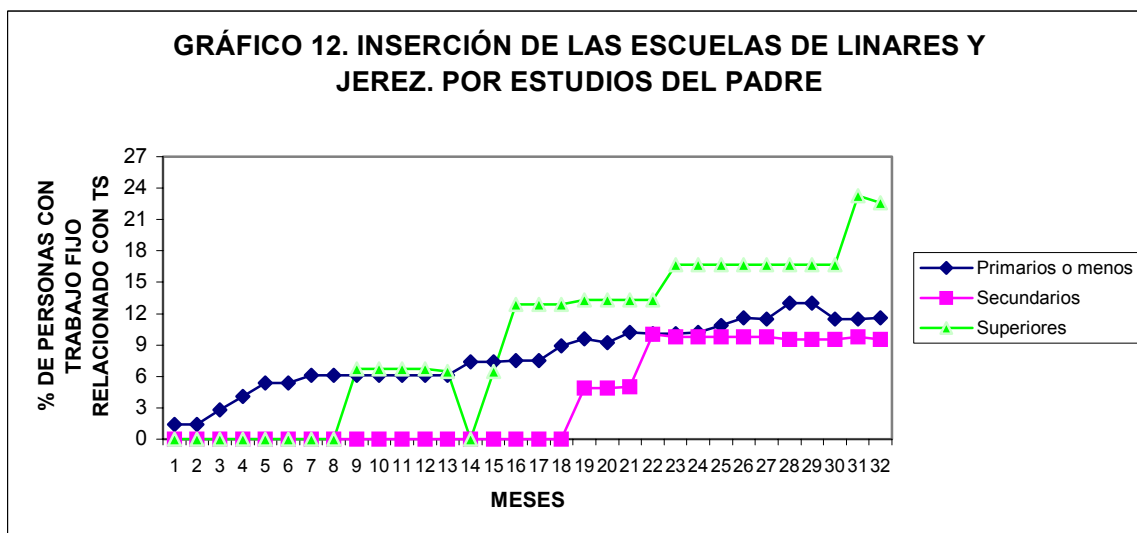
Tabla 8. Distribución del universo en función de los estudios del padre. Linares y Jerez.		
Estudios del padre	Frecuencia	Porcentaje
Primarios o menos	147	66.6
Secundarios	42	19.1
Superiores	30	13.7
N.C.	1	0.6
Total	220	100

4.5.1.1.5.1.- Inserción por Estudios del padre

Si analizamos la inserción en función de los estudios del padre, vemos que en las Escuelas de Granada y Sevilla (Gráfico 11), los diplomados con padres con estudios superiores tienen una mejor inserción que los otros dos grupos (estudios secundarios y estudios primarios o menos). Las diferencias aparecen a partir del mes 7, y se mantienen hasta el mes 32 respecto a los diplomados con padres con estudios primarios o menos (Anexo III.9). Las diferencias entre los de padres con estudios superiores y los de padres con estudios secundarios no son significativas a partir del mes 21. Entre los meses 26 y 32, existen diferencias significativas a favor de los de padres con estudios superiores y secundarios frente a los de padres con estudios primarios o menos.



En las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 12), la tendencia a una mejor inserción de los de padres con estudios superiores existe a partir del mes 16, pero con diferencias no significativas respecto a los de padres con estudios primarios o menos. En este caso existen diferencias significativas entre los de padres con estudios superiores y los de padres con estudios secundarios entre los meses 15 y 21. A partir del mes 30 los de padres con estudios superiores tienen una inserción significativamente mejor que la de los otros dos grupos (Anexo III.10).



4.5.1.1.6.- Estudios de la madre

El análisis de la inserción según los estudios de la madre se realizó a partir de la formación de tres grupos en función de si la madre del participante tenía estudios primarios o menos; estudios secundarios y estudios superiores. La distribución del

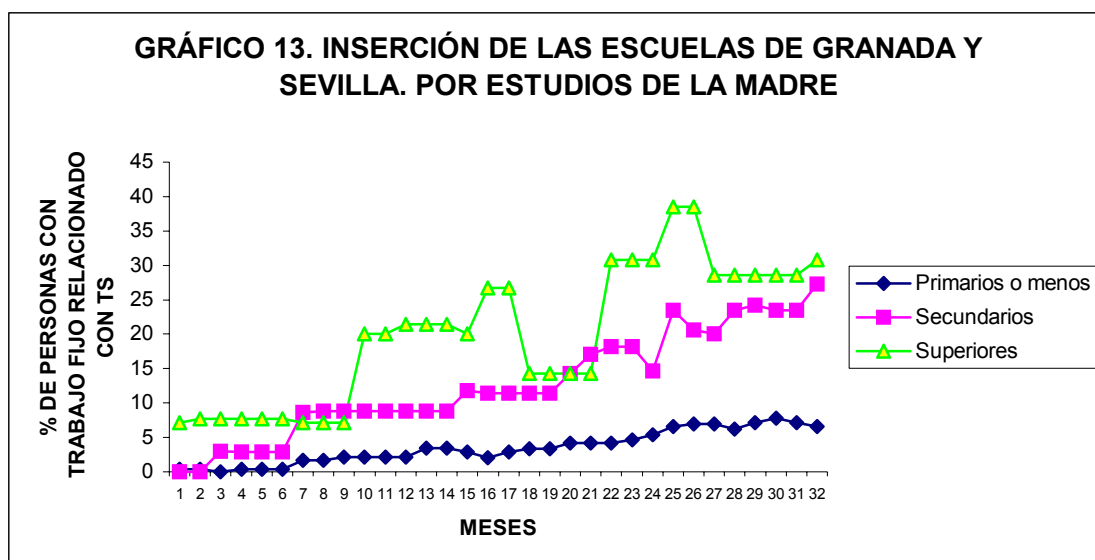
universo en función de estos tres grupos podemos observarla en las Tablas 9 y 10. La tendencia es aún mayor en cuanto al número de diplomados con madres con estudios primarios o menos que en el caso de los estudios del padre. En las cuatro Escuelas ronda el 80% de diplomados en este grupo, siendo los otros dos grupos bastante menos numerosos.

Tabla 9. Distribución del universo en función de los estudios de la madre. Granada y Sevilla		
Estudios de la madre	Frecuencia	Porcentaje
Primarios o menos	242	81.7
Secundarios	35	11.8
Superiores	14	4.8
N.C.	5	1.7
Total	296	100

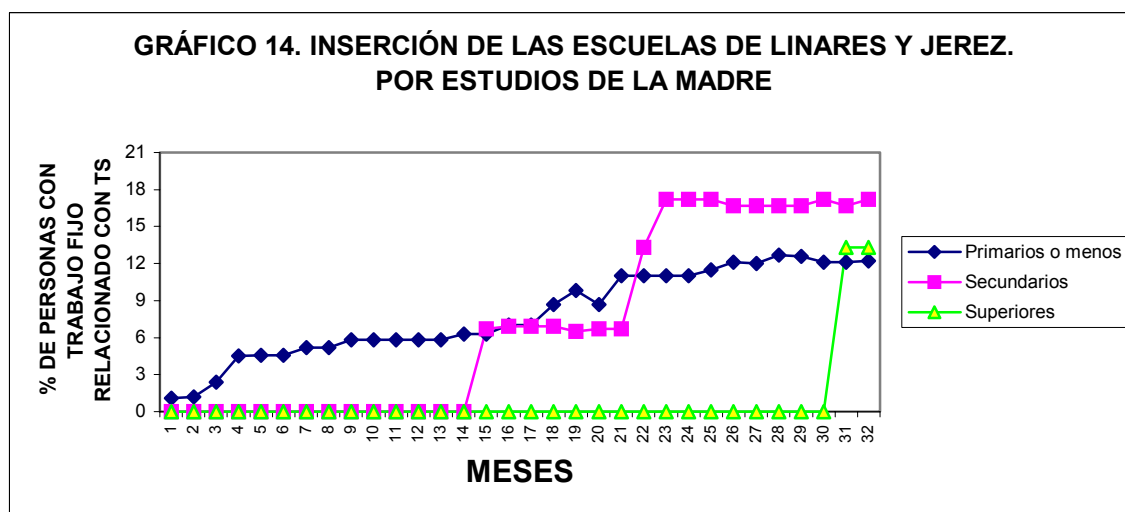
Tabla 10. Distribución del universo en función de los estudios de la madre. Linares y Jerez.		
Estudios de la madre	Frecuencia	Porcentaje
Primarios o menos	173	78.5
Secundarios	30	13.5
Superiores	16	7.2
N.C.	2	0.8
Total	220	100

4.5.1.1.6.1.- Inserción por Estudios de la madre

En las Escuelas de Granada y Sevilla, se sigue observando (al igual que en los estudios del padre) la tendencia a una mejor inserción del grupo cuyas madres tienen estudios superiores, seguido del grupo cuyas madres tienen estudios secundarios (Gráfico 13). Se encuentran diferencias significativas a favor de los de madres con estudios superiores entre los meses 10 y 17; y 22 y 26 respecto a los de madres con estudios secundarios. Respecto al grupo de madres con estudios primarios o menos, las diferencias significativas se dan desde el mes 10 hasta el final. Los de madres con estudios primarios o menos tienen una inserción significativamente peor también que los de madres con estudios secundarios a partir del mes 10 (Anexo III.11).



En las Escuelas de Linares y Jerez, la tendencia no es la misma (Gráfico 14). En este caso los de madres con estudios primarios o menos tienen una inserción significativamente mejor a la de los otros dos grupos entre los meses 4 y 14 (6'3%). A partir de este momento, los de madres con estudios secundarios se ponen a su nivel, e incluso los superan a partir del mes 23 (17'2%) (Anexo III.12). Los de madres con estudios superiores permanecen en el 0% hasta el mes 30, en el 31 pasan a un 13'3% de inserción, esta subida tan repentina puede deberse al poco número de diplomados que pertenecen a este grupo.



4.5.1.1.7.- Estrato social de la familia de origen

Nos ocupamos a continuación de analizar la inserción de los diplomados en función del estrato social de su familia de origen. En este caso nos encontramos con dos

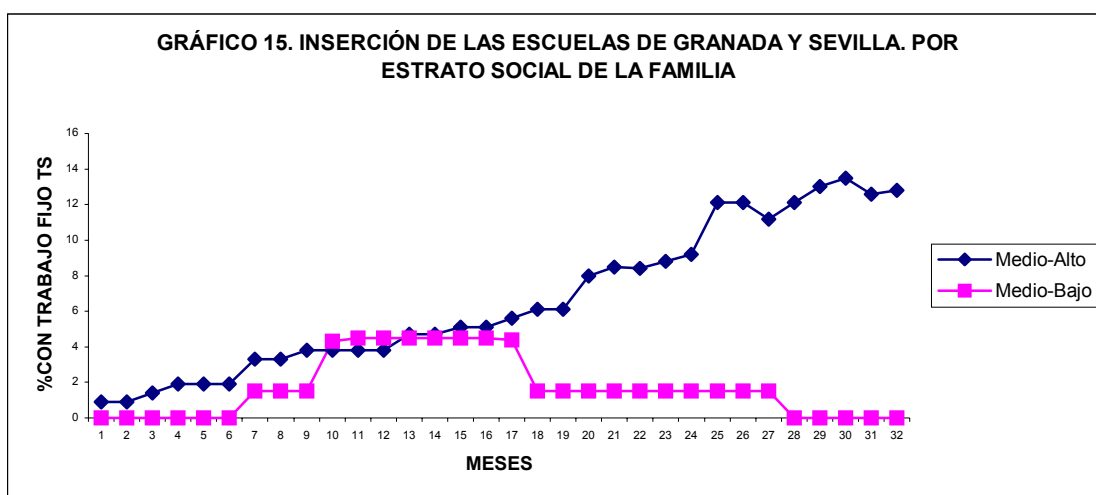
grupos, en función de que el estrato social de su familia fuese medio-alto o medio-bajo. En un principio había 5 grupos (Alto, medio-alto, medio-medio, medio-bajo y bajo), pero, debido al bajo número de participantes que había en alguno de ellos, se procedió a realizar un reagrupamiento de la siguiente manera: los pertenecientes a los grupos alto; medio-alto y; medio-medio, se reagruparon en el nuevo grupo medio-alto. Los pertenecientes a los grupos medio-bajo y bajo, se reagruparon en el nuevo grupo medio-bajo. El porcentaje de personas que pertenecen a cada uno de los dos grupos formados lo podemos observar en las Tablas 11 y 12. Como vemos, la mayoría de los diplomados proceden de un estrato social medio-alto (hay que tener en cuenta que el grupo más numeroso de los 5 iniciales era el medio-medio, el cual pertenece al nuevo grupo medio-alto. De haber incluido el antiguo grupo medio-medio en el nuevo medio-bajo, el desequilibrio en cuanto a número de participantes en ambos grupos habría sido mayor).

Tabla 11. Distribución del universo en función del estrato social de la familia de origen. Granada y Sevilla.		
Estrato social de la familia	Frecuencia	Porcentaje
Medio-Alto	214	72.4
Medio-Bajo	67	22.6
Perdidos	15	5
Total	296	100

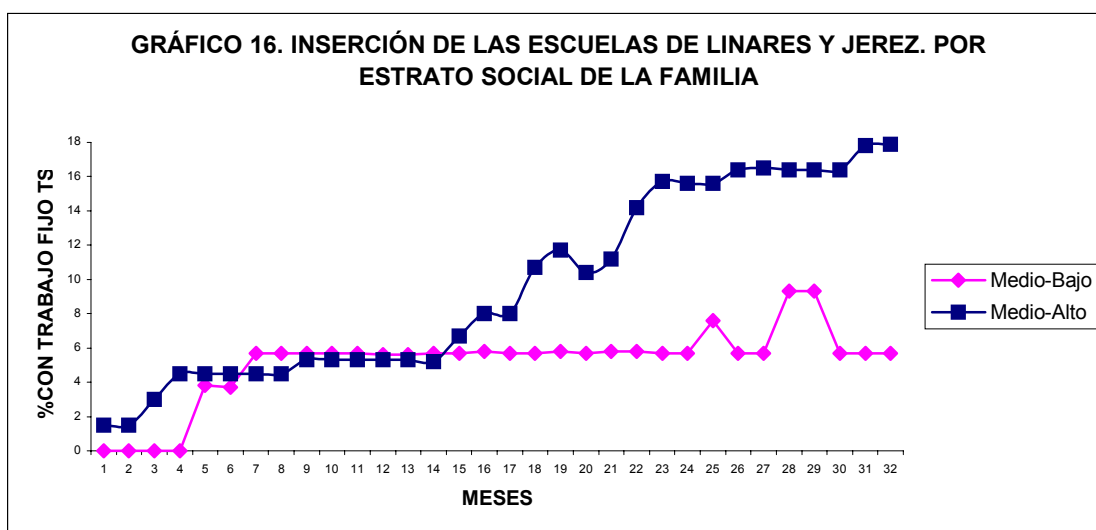
Tabla 12. Distribución del universo en función del estrato social de la familia de origen. Linares y Jerez.		
Estrato social de la familia	Frecuencia	Porcentaje
Medio-Alto	160	73
Medio-Bajo	51	23.1
Perdidos	9	3.9
Total	220	100

4.5.1.1.7.1.- Inserción por Estrato social de la familia de origen

Los datos de inserción de las Escuelas de Granada y Sevilla muestran un dato claro, la inserción de los diplomados con estrato social familiar medio-alto es significativamente mejor que la de los de estrato social familiar medio-bajo a partir del mes 18 (Gráfico 15), y las diferencias se van haciendo más grandes conforme pasan los meses hasta llegar al 32 (Anexo III.13).



En las Escuelas de Linares y Jerez, la tendencia es la misma (Gráfico 16), y también a partir del mes 18 los de familias con estrato social medio-alto tienen una mejor inserción, y la diferencia se va haciendo mayor conforme pasan los meses hasta el 32 (Anexo III.14).



4.5.1.1.8.- Procedencia

La siguiente variable que vamos a tener en cuenta es la procedencia, que se refiere a la manera que tienen de entrar en la Diplomatura. En este caso nos encontramos en un principio con 6 grupos (FP; Bachillerato / COU; Selectividad; traslado de otra titulación; otra titulación; y mayores de 25 años). Debido al bajo número de participantes en los tres últimos grupos citados, se tomó la decisión de omitirlos para el análisis. Finalmente analizamos el resto de participantes en función de si habían entrado en la titulación a través de selectividad o no. Nos quedamos entonces con dos grupos, en función de si procedían de FP o Bachillerato / COU (Grupo1) o de

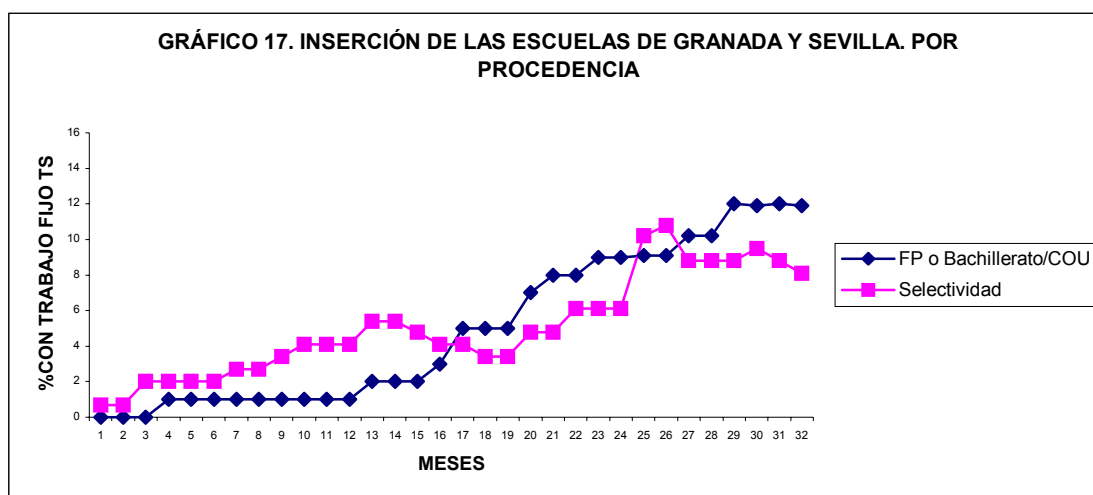
Selectividad (Grupo 2). En las Tablas 13 y 14 vemos el porcentaje de personas de cada grupo. Vemos que tanto para las Escuelas de Granada y Sevilla como para las de Linares y Jerez, la mayoría de los participantes en el estudio (alrededor del 50% en Granada y Sevilla y del 60% en Linares y Jerez) proceden de Selectividad.

Procedencia	Frecuencia	Porcentaje
FP o Bachillerato / COU	101	33.9
Selectividad	148	50.1
Perdidos	47	15.9
Total	296	100

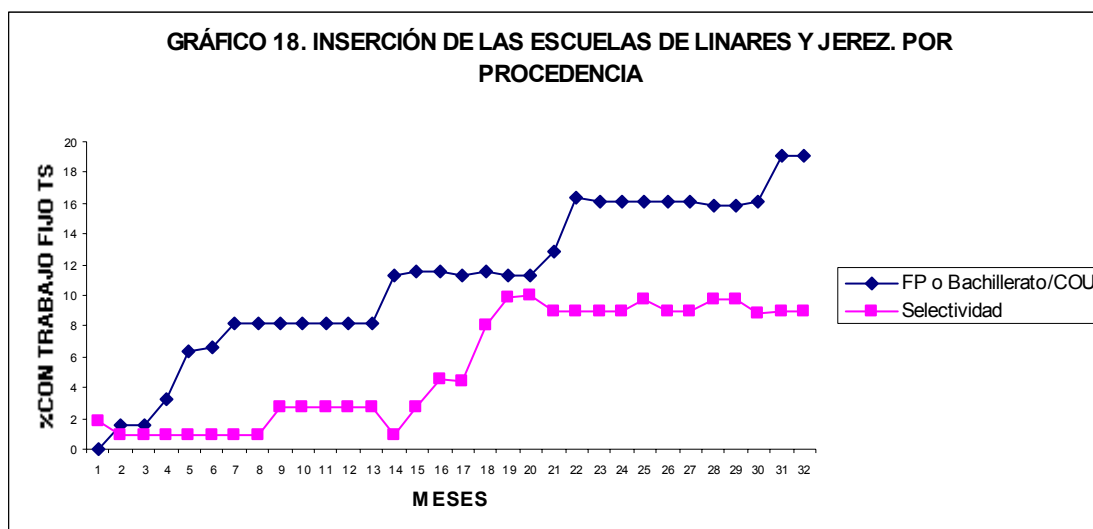
Procedencia	Frecuencia	Porcentaje
FP o bachillerato / COU	79	36
Selectividad	124	56.3
Perdidos	17	7.7
Total	220	100

4.5.1.1.8.1.- Inserción por Procedencia

Los datos de inserción en función de esta variable para las Escuelas de Granada y Sevilla (Gráfico 17) indican una aparente mejor inserción para los procedentes de Selectividad entre los meses 7 y 15, aunque las diferencias no llegan a ser significativas. A partir del mes 17, los procedentes de FP o Bachillerato / COU parecen tener una inserción ligeramente mejor, aunque las diferencias tampoco son significativas en este caso (Anexo III.15).



En las Escuelas de Linares y Jerez, la tendencia parece algo más clara. En este caso, los procedentes de FP o Bachillerato / COU tienen una inserción significativamente mejor a partir del mes 5 hasta el 32 (Gráfico 18), existen diferencias significativas respecto a los procedentes de Selectividad en este período, exceptuando el periodo que va desde el mes 18 al 21 (Anexo III.16), donde las diferencias se reducen y no llegan a ser significativas.



4.5.1.1.9.- Trabajos anteriores

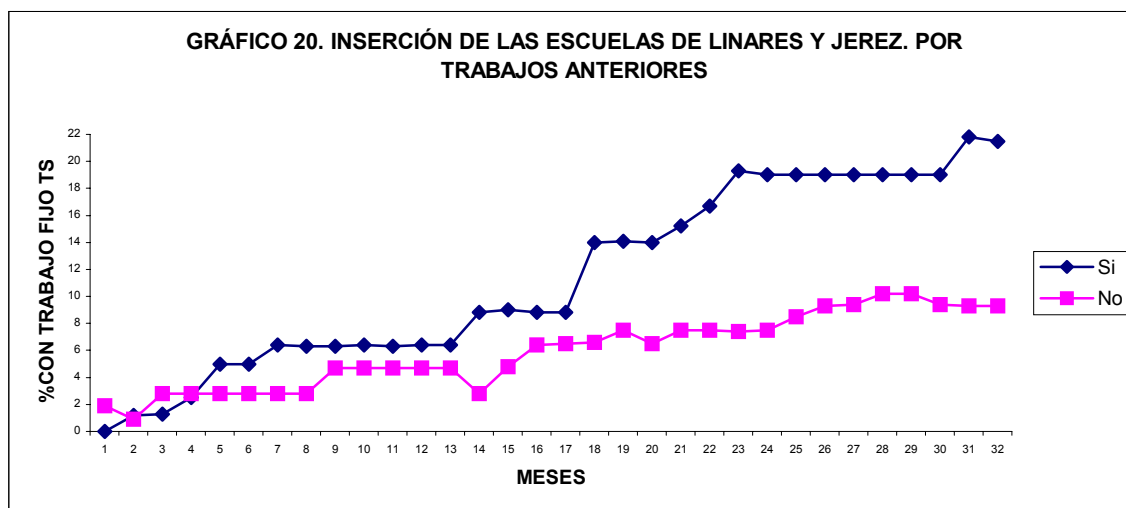
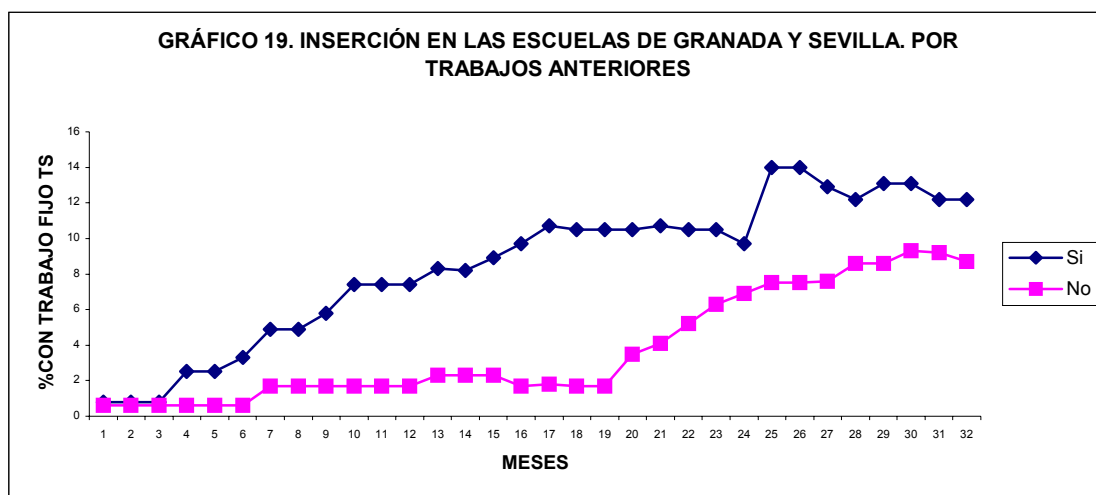
A continuación veremos las diferencias en inserción que puedan existir en función de si el diplomado ha trabajado o no antes de iniciar sus estudios en la Escuela. En este caso nos encontramos con dos grupos claramente diferenciados, los que sí han trabajado y los que no lo han hecho (Tablas 15 y 16). En ambos casos son mayoría los que no han trabajado antes, aunque no existen grandes diferencias en el número de personas en ambos grupos.

Tabla 15. Distribución del universo en función de si han trabajado antes o no. Granada y Sevilla.		
¿Has trabajado anteriormente?	Frecuencia	Porcentaje
Si	123	41.8
No	173	58.5
Total	296	100

Tabla 16. Distribución del universo en función de si han trabajado antes o no. Linares y Jerez		
¿Has trabajado anteriormente?	Frecuencia	Porcentaje
Sí	95	42.9
No	124	56.6
Perdidos	1	0.5
Total	220	100

4.5.1.1.9.1.- Inserción por Trabajos anteriores

Las diferencias en inserción en función de los trabajos anteriores en las Escuelas de Granada y Sevilla las podemos ver en el Gráfico 19. En este caso parece claro el beneficio de los que sí han tenido trabajos anteriores. Las diferencias empiezan a ser significativas ya en el mes 4, y siguen siéndolo, e incluso aumentando, hasta el mes 32 (Anexo III.17).



Los datos de inserción de las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 20) en función de los trabajos anteriores muestran una tendencia similar a los observados en Granada y Sevilla, aunque en este caso las diferencias significativas aparecen de una manera algo más tardía, a partir del mes 18 (Anexo III.18).

4.5.1.1.10.- Posición de elección de Trabajo Social

Esta variable se refiere a la posición en la cual eligieron la Diplomatura de Trabajo Social al hacer su preinscripción universitaria. En un principio se hicieron 4 grupos en función de si se entró como primera opción; segunda opción; tercera opción o superior y; entró directamente. Debido al escaso número de participantes en alguna de las categorías formadas se procedió a un reagrupamiento en dos, en función de si lo eligieron como primera opción (donde también están incluidos lo que entraron directamente), y otro grupo en el que se incluyen los de segunda opción o superior. En las Tablas 17 y 18 podemos observar el porcentaje de participantes que hay en cada uno de los dos grupos formados. Como podemos observar en las Tablas, tanto en las Escuelas de Granada y Sevilla, como en las de Linares y Jerez, la mayoría de los participantes está en el grupo de primera opción.

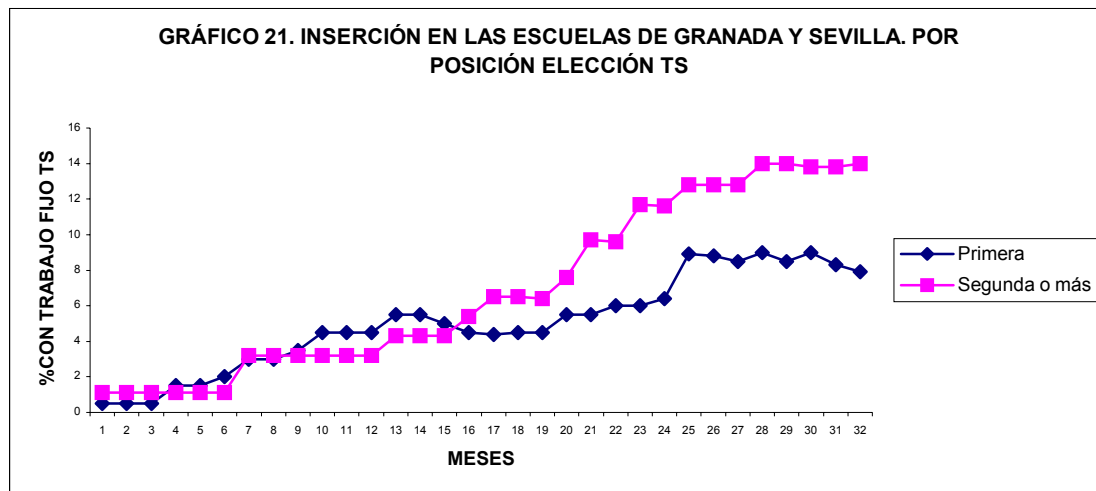
Tabla 17. Distribución del universo por posición de elección TS. Granada y Sevilla.		
Posición elección TS	Frecuencia	Porcentaje
Primera	202	68.2
Segunda o más	94	31.8
Total	296	100

Tabla 18. Distribución del universo por posición de elección TS. Linares y Jerez.		
Posición elección TS	Frecuencia	Porcentaje
Primera	155	70.4
Segunda o más	62	28
N.C.	3	1.6
Total	220	100

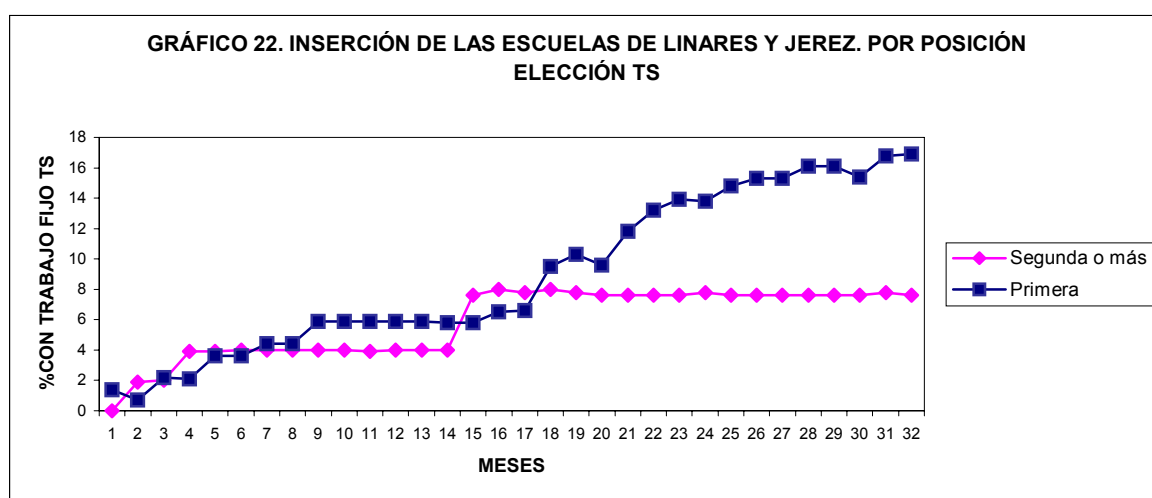
4.5.1.1.10.1.- Inserción por Posición de elección de Trabajo Social

La inserción en función de la posición de elección de Trabajo Social en las Escuelas de Granada y Sevilla muestra las siguientes diferencias (Gráfico 21): No

existen diferencias significativas en inserción entre que se eligiese Trabajo Social como primera opción o como una opción superior hasta los 21 meses después de diplomarse. A partir de ese momento, los que eligen TS como segunda opción o superior tiene una inserción significativamente mejor que los que lo hacen en primer lugar (Anexo III.19).



Los resultados de las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 22), muestran una tendencia opuesta y teóricamente más lógica. En este caso las diferencias también aparecen a partir del mes 21, pero en el sentido contrario. En las Escuelas de Linares y Jerez, sí parece que la elección de TS como primera opción predice una mejor inserción a la larga (Anexo III.20).



4.5.1.1.11.- Otros estudios realizados durante la carrera

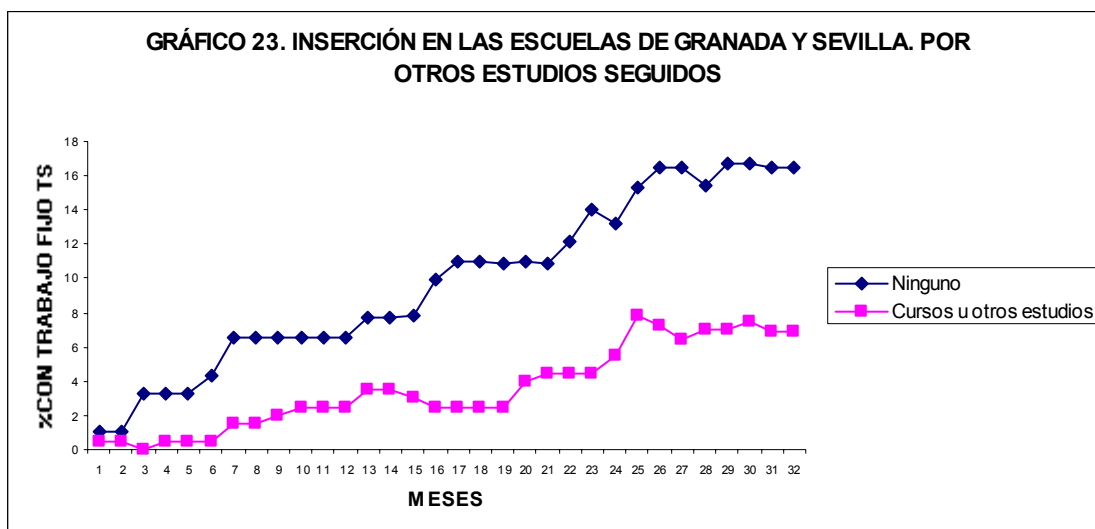
La siguiente variable a analizar que define sus grupos en función de si los diplomados siguieron otros estudios mientras realizaban la Diplomatura en TS. En este caso nos encontramos con 4 grupos inicialmente: ningunos otros estudios; cursos ofrecidos por la Escuela; cursos ocupacionales; y otros estudios. Por la misma razón que en algunas de las variables anteriormente analizadas, es decir, por el escaso número de participantes en algunos de los grupos, también se realizó un reagrupamiento, en función de si los diplomados no siguieron otros estudios, o si hicieron cursos u otros estudios. En las Tablas 19 y 20 podemos observar el porcentaje de participantes en cada grupo para cada uno de los dos cruces. Vemos que, en la mayoría de los casos, los estudiantes siguieron otros estudios mientras realizaban su Diplomatura.

Tabla 19. Distribución del universo por otros estudios seguidos. Granada y Sevilla.		
Otros estudios	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	92	31.2
Cursos u otros estudios	204	68.8
Total	296	100

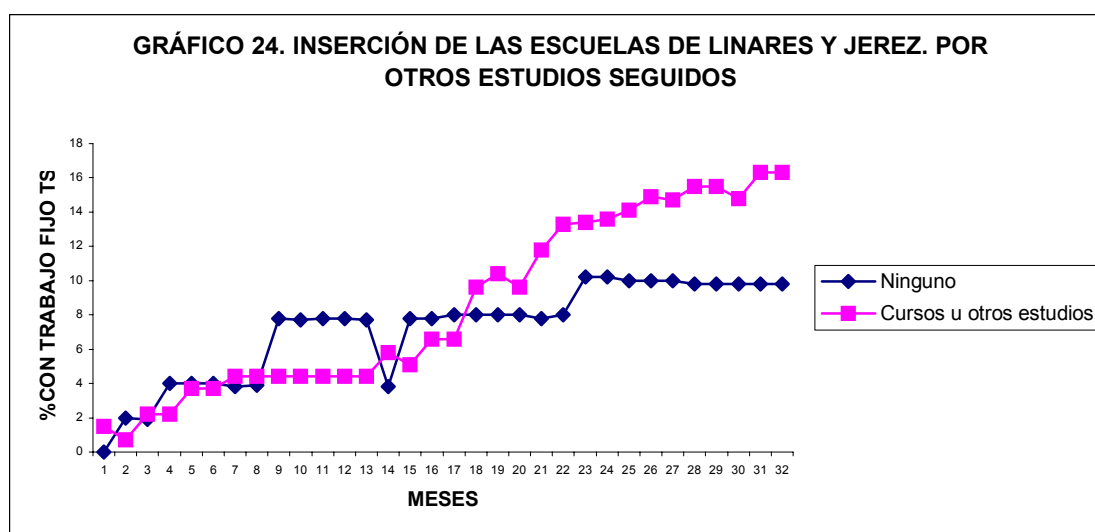
Tabla 20. Distribución del universo por otros estudios seguidos. Linares y Jerez.		
Otros estudios	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	62	28.4
Cursos u otros estudios	157	71.1
Perdidos	1	0.5
Total	220	100

4.5.1.1.11.1.- Inserción por Otros estudios realizados durante la carrera

Los datos de inserción en las Escuelas de Granada y Sevilla (Gráfico 23) muestran claramente que el no haber seguido otros estudios durante la realización de la Diplomatura predice una mejor inserción. Se encuentran diferencias significativas desde el mes 3 hasta el 32 a favor de este grupo (Anexo III.21).



En las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 24), la tendencia no es la misma. Entre los meses 9 y 13 parece que la tendencia va a ser la misma que en Granada y Sevilla, pero no solo no es así, sino que se invierte, y a partir del mes 21 los que siguen cursos u otros estudios tienen una inserción significativamente mejor que los que no hacen nada (Anexo III.22).



4.5.1.1.12.- Voluntariado

La siguiente variable que vamos a analizar es la de si los participantes en el estudio han colaborado o no como voluntarios. En este caso nos encontramos con dos grupos diferenciados por su participación o no como voluntarios. En las Tablas 21 y 22 vemos los porcentajes de diplomados que hay en cada uno de los dos grupos formados.

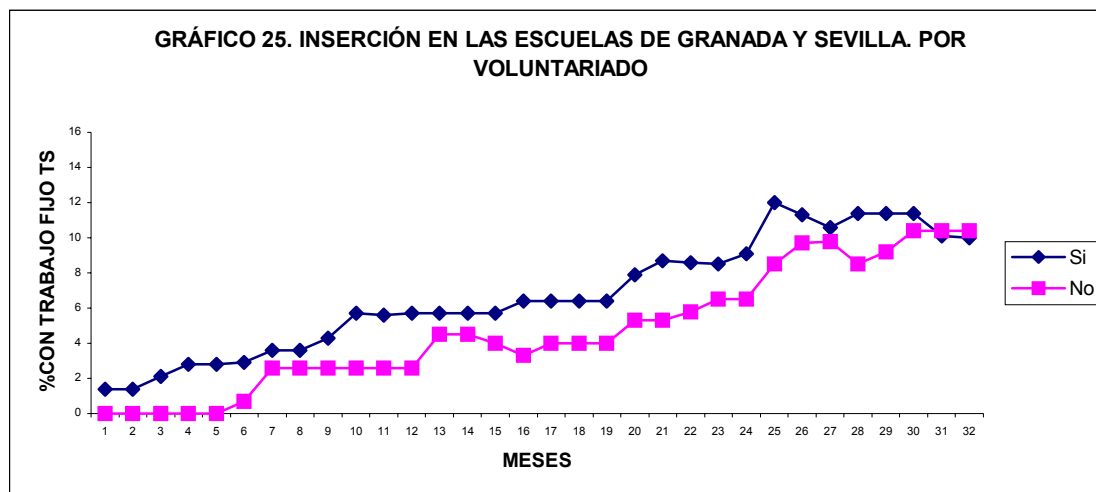
En este caso el número de diplomados que hay en cada grupo está bastante igualado, estando cercano al 50% en cada caso.

Tabla 21. Distribución del universo por voluntariado. Granada y Sevilla.		
¿Has colaborado como voluntario?	Frecuencia	Porcentaje
Sí	141	47.6
No	154	52
N.C.	1	0.4
Total	296	100

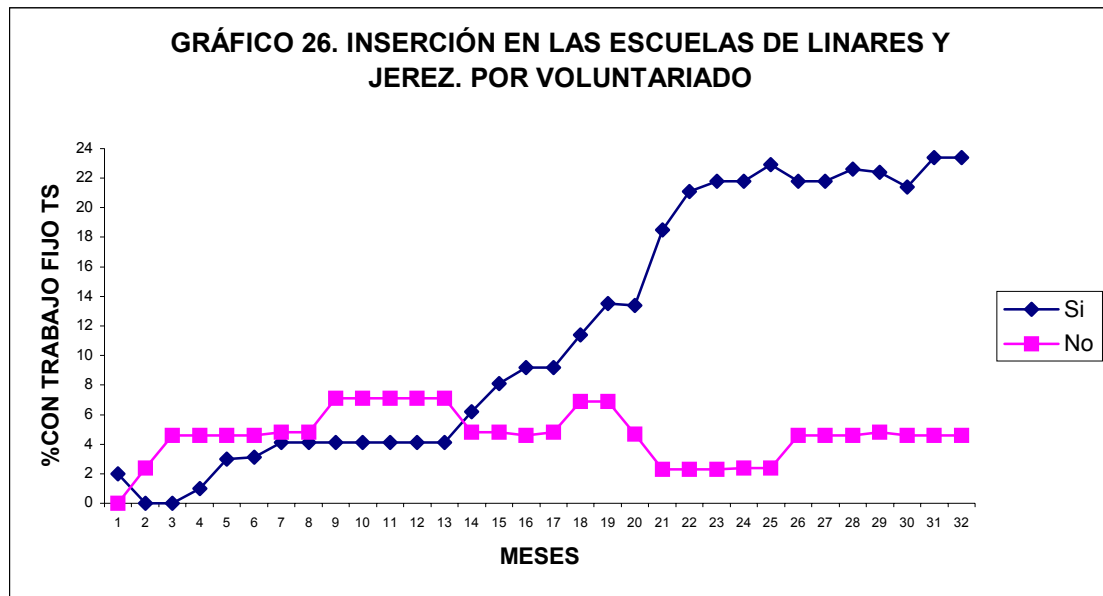
Tabla 22. Distribución del universo por voluntariado. Linares y Jerez.		
¿Has colaborado como voluntario?	Frecuencia	Porcentaje
Sí	112	50.9
No	104	47.1
N.C.	4	1.9
Total	220	100

4.5.1.1.12.1.- Inserción por Voluntariado

Los datos de inserción para las Escuelas de Granada y Sevilla (Gráfico 25) muestran que no existen diferencias en inserción en función de que los diplomados hallan participado como voluntarios. El grupo de los que han participado como voluntarios está en casi todo momento por encima de los que no lo han hecho, pero las diferencias no son significativas (Anexo III.23).



En el caso de las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 26), vemos que tampoco se mantiene la tendencia observada en las Escuelas de Granada y Sevilla. En este caso, a partir del mes 15 la inserción de aquellos que han participado como voluntarios es muy significativamente mejor que la de los que no lo han hecho (Anexo III.24). Esto ocurre desde este mes 15 hasta el 32, e incluso las diferencias se van haciendo más grandes conforme avanzan los meses.



4.5.1.1.13.- Formación tras diplomarse

A partir de este momento nos vamos a ocupar de una última variable que es la formación que han seguido los participantes en el estudio después de diplomarse. Para esta variable, como en las otras, tenemos medidas de la formación tras diplomarse de los participantes cada mes. La decisión que se adoptó fue la de tomar como referencia la formación recibida en tres puntos diferentes (a los 5, 12 y 24 meses), y observar cómo era la inserción de los diplomados en función de si estaban o no recibiendo algún tipo de formación. En este caso, se realizó un reagrupamiento de la manera que pasamos a comentar a continuación. En un principio teníamos 14 grupos (no estudios, Sociología, Antropología, Psicología, otra carrera universitaria de larga duración, ATS., Educación Social, Magisterio, otra carrera universitaria de corta duración, formación de postgrado, cursos de formación TS, cursos de formación no TS, y otros estudios). Dado el alto número de grupos se tomó la decisión de hacer una comparación entre sólo dos grupos, que se diferenciaban en si estaban haciendo otros estudios o no, independientemente de si se trataba de otra carrera universitaria, cursos de formación o formación de postgrado.

4.5.1.1.13.1.- Formación a los 5 meses

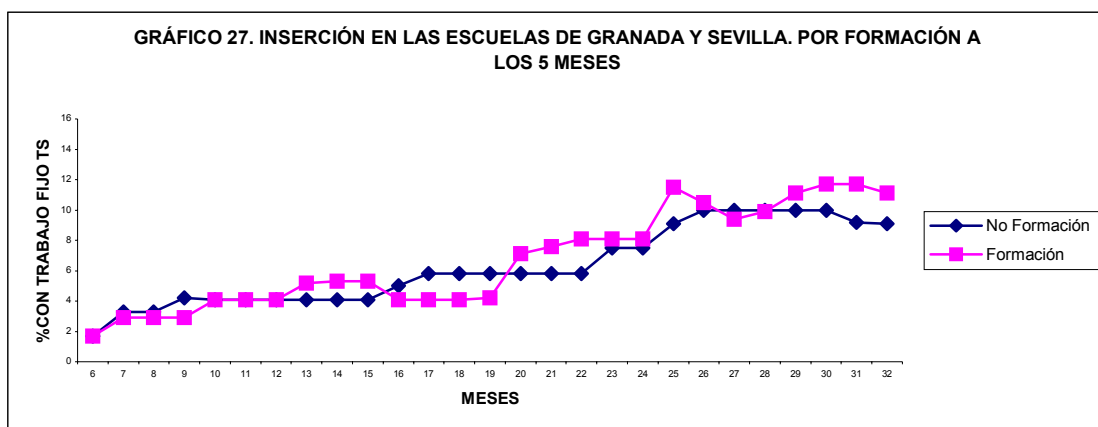
En primer lugar veremos la inserción de los diplomados en función de la formación que estaban recibiendo cinco meses después de diplomarse. En este caso vamos a ver la inserción desde ese quinto mes hasta el mes 32 en función de si estaban realizando otros estudios o no. En las Tablas 23 y 24 observamos el porcentaje de participantes que hay en cada uno de los dos grupos formados. En ambos casos observamos que alrededor del 60% de los participantes estaban recibiendo algún tipo de formación en el mes 5.

Tabla 23. Distribución del universo por formación a los 5 meses. Granada y Sevilla.		
¿Formación?	Frecuencia	Porcentaje
No formación	120	40.7
Formación	172	58
N.C.	4	1.3
Total	296	100

Tabla 24. Distribución del universo por formación a los 5 meses. Linares y Jerez.		
¿Formación?	Frecuencia	Porcentaje
No Formación	86	39.2
Formación	116	52.8
N.C.	18	8
Total	220	100

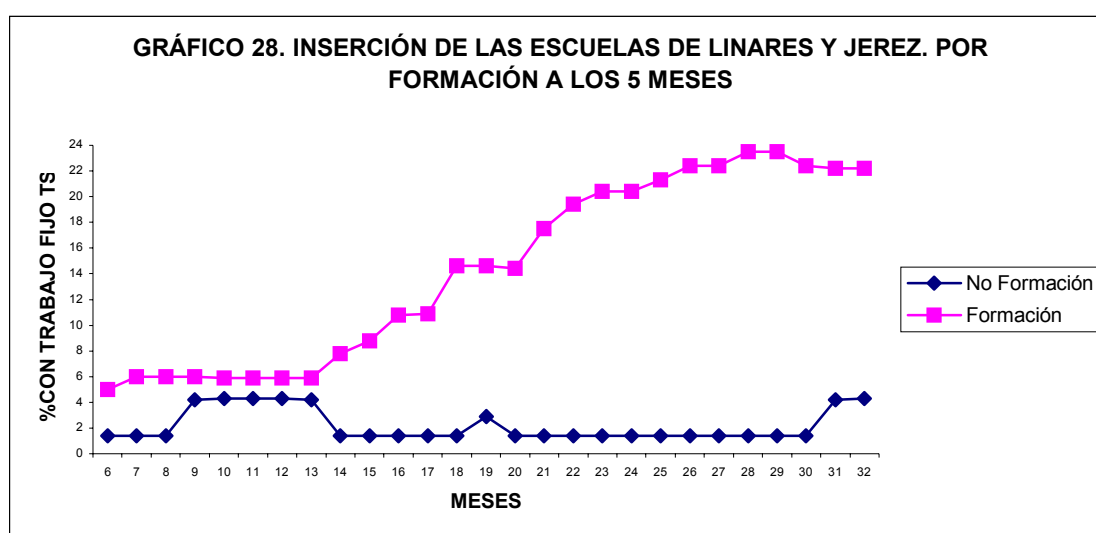
4.5.1.1.13.1.1.- Inserción por Formación a los 5 meses

Los datos de inserción de las Escuelas de Granada y Sevilla en función de la formación recibida a los 5 meses (Gráfico 27) muestran que no existen diferencias



significativas en ningún momento. Por lo tanto, en las Escuelas de Granada y Sevilla la formación cinco meses después de diplomarse no parece ser un buen predictor de una buena inserción (Anexo III.25).

Los datos de inserción en las Escuelas de Linares y Jerez en función de la formación a los 5 meses (Gráfico 28) en cambio apuntan en una dirección distinta. En este caso la formación a los 5 meses parece ser una variable que predice bien la inserción. Los que reciben algún tipo de formación en este momento siempre tienen una inserción significativamente mejor que los que no la tienen. Las diferencias significativas aparecen a partir del mes 14, y se van incrementando desde este momento hasta el mes 32 (Anexo III.26).



4.5.1.1.13.2.- Formación a los 12 meses

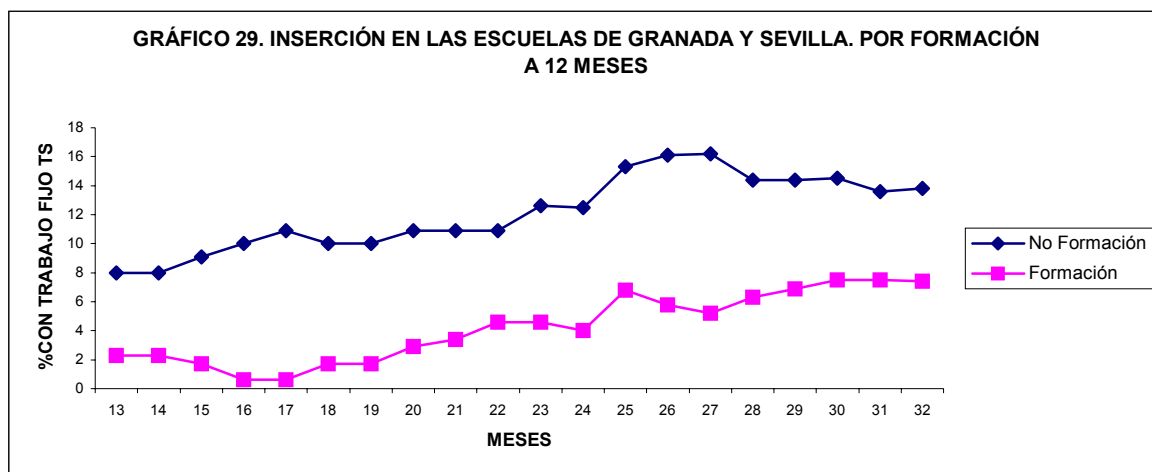
Veremos ahora qué ocurre si agrupamos a los diplomados en función de si están recibiendo o no formación 12 meses después de diplomarse. Las Tablas 25 y 26 muestran el porcentaje de personas en cada una de los dos grupos formados. Los porcentajes en este punto de corte son muy similares a los observados a los 5 meses.

¿Formación?	Frecuencia	Porcentaje
No Formación	112	37.8
Formación	175	59
N.C	9	3.2
Total	296	100

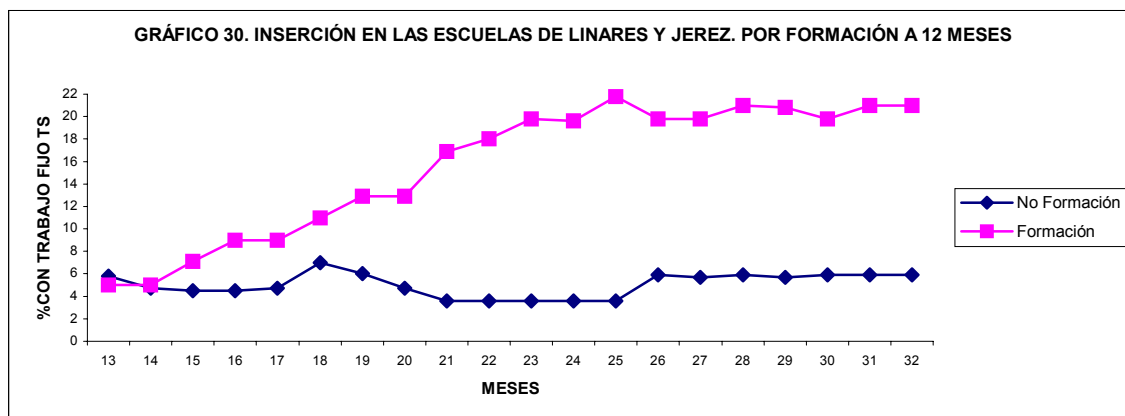
¿Formación?	Frecuencia	Porcentaje
No Formación	105	47.6
Formación	113	51.3
N.C.	2	1.1
Total	220	100

4.5.1.1.13.2.1.- Inserción por Formación a los 12 meses

La inserción en las Escuelas de Granada y Sevilla (Gráfico 29) muestra diferencias en este caso, pero en la dirección contraria a lo que se observaba en el mes 5 en Linares y Jerez. En este caso vemos que existen diferencias significativas a favor de la no formación desde el mes 13 hasta el final (Anexo III.27).



Los datos en función de la formación a los 12 meses de las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 30) confirman la tendencia observada en el mes 5 a favor de la formación, vemos diferencias significativas desde el mes 16 (Anexo III.28).



4.5.1.1.13.3.- Formación a los 24 meses

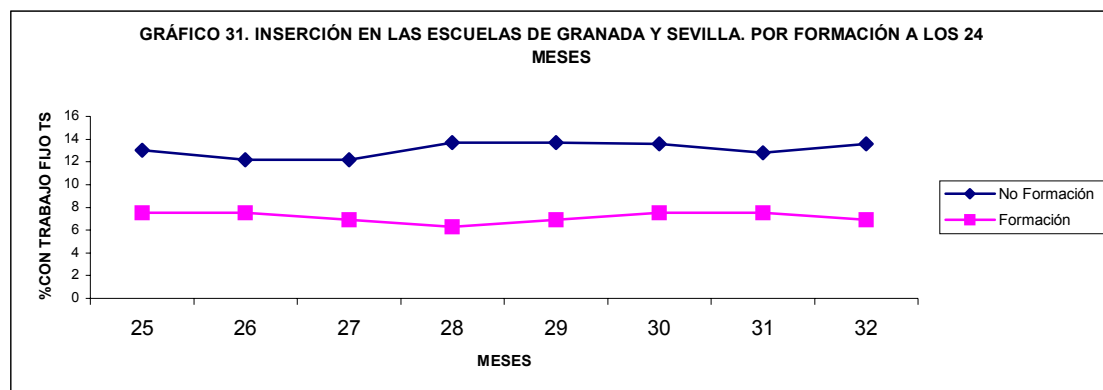
Por último nos ocuparemos de observar las diferencias en inserción en función de si los participantes están recibiendo algún tipo de formación 24 meses después de diplomarse. Las Tablas 27 y 28 muestran los porcentajes de diplomados en cada grupo formado. En este caso vemos que se siguen manteniendo las diferencias a favor de la formación, es decir, es mayoritario el grupo de diplomados que reciben algún tipo de formación en el mes 24.

Tabla 27. Distribución del universo por formación a los 24 meses. Granada y Sevilla.		
¿Formación?	Frecuencia	Porcentaje
No Formación	132	44.7
Formación	160	54
Perdidos	4	1.3
Total	296	100

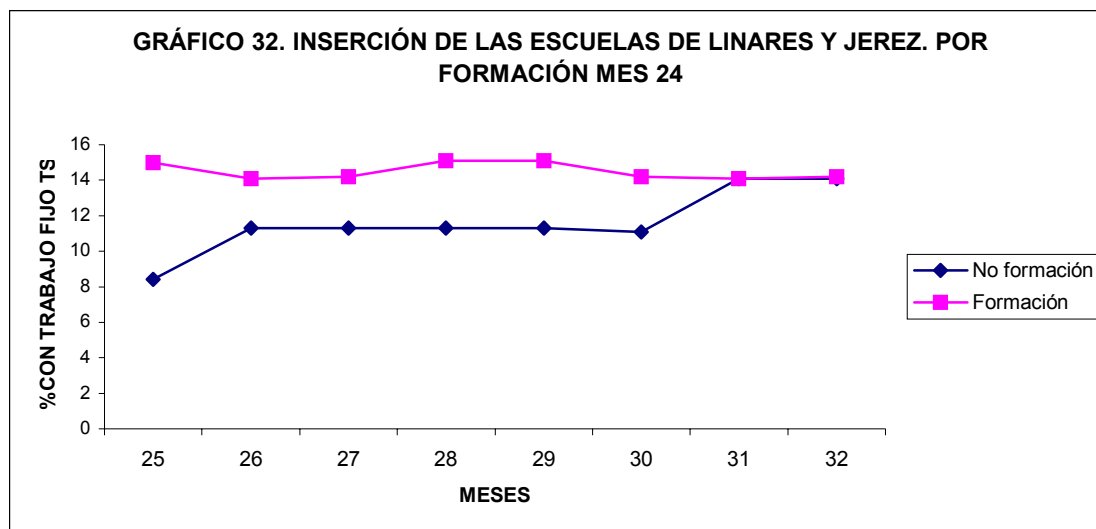
Tabla 28. Distribución del universo por formación a los 24 meses. Linares y Jerez.		
¿Formación?	Frecuencia	Porcentaje
No Formación	91	41.5
Formación	124	56.3
Perdidos	5	2.2
Total	220	100

4.5.1.1.13.3.1.- Inserción por Formación a los 24 meses

Los datos de inserción de las Escuelas de Granada y Sevilla (Gráfico 31) confirman las diferencias observadas en función de la formación a los 12 meses en estas dos Escuelas. Siguen existiendo diferencias significativas a favor de los que no siguen ninguna formación en el mes 24. Las diferencias son significativas y relativamente constantes desde el mes 25 hasta el 32 (Anexo III.29).



Los datos de inserción de las Escuelas de Linares y Jerez (Gráfico 32) siguen mostrando diferencias a favor de los que siguen algún tipo de formación en el mes 24, pero en este caso, las diferencias se van reduciendo conforme pasan los meses, incluso llega a no haber diferencias en los últimos dos meses (Anexo III.30).



4.5.1.2.- PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS

Teniendo en cuenta los datos analizados hasta este momento es posible hacer una descripción de los perfiles que se supone que tendrán una mejor inserción. Por lo visto hasta ahora, es claro que los perfiles de las Escuelas de Granada y Sevilla van a ser diferentes a los de las Escuelas de Linares y Jerez.

En la Tabla 29 aparece una descripción de los perfiles de ambos tipos de Escuelas variable por variable. En verde están representadas las variables en las cuales existe coincidencia. En rojo vemos las variables en las cuales existe un perfil distinto para cada tipo de Escuela. Se menciona en cada casilla el grupo que tiene una mejor inserción, y entre paréntesis los meses en los que es mejor significativamente.

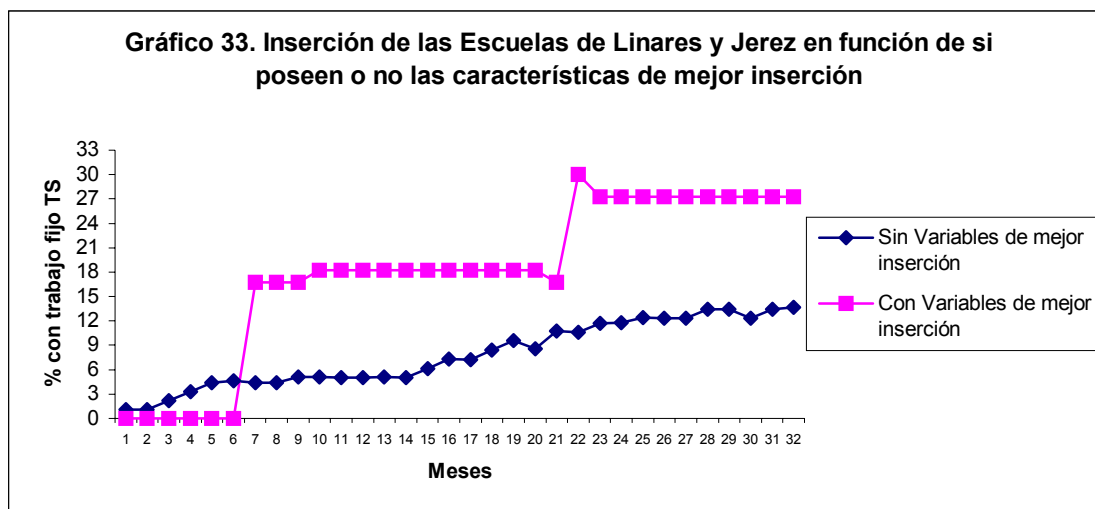
Variable	Granada y Sevilla (P.97)	Linares y Jerez (P.99)
Sexo	No hay diferencias	Hombres (7-16) Mujeres (21-32)
Expediente Académico	7-8.9 (5-10)	5-5.9 (9-13) 6-6.9 (18-20)
Edad	Mayores de 24 (5-10)	Mayores de 24 (5-32)
Estudios Padre	Estudios superiores (7-32)	Estudios superiores (16-32.)

Variable	Granada y Sevilla (P.97)	Linares y Jerez (P.99)
<u>Estudios Madre</u>	Estudios superiores (10-32)	Primarios (4-14) Secundarios (23-32)
<i>Estrato Social</i>	Medio-Alto (18-32)	Medio-Alto (18-32)
<i>Procedencia</i>	No hay diferencias	FP-Bachillerato/COU (5-32)
<i>Trabajos Anteriores</i>	Si (4-32)	Si (4-17 (no.sig.) y 17-32 (sig.))
<i>Posición Elección TS</i>	2ª o más (21-32)	1ª (21-32)
<i>Otros estudios</i>	Ninguno (3-32)	Cursos u otros estudios (21-32)
<i>Voluntariado</i>	No hay diferencias	Si (15-32)
<i>Formación a 5 meses</i>	No hay diferencias	Si Formación (15-32)
<i>Formación a 12 meses</i>	No Formación (13-32)	Si Formación (16-32)
<i>Formación a 24 meses</i>	No Formación (25-32)	Si Formación (25-30)

Tabla 29. Perfiles de Inserción.

Como podemos observar, sólo en cuatro de las variables analizadas existe coincidencia entre ambos tipos de Escuela respecto al perfil de los mejores insertados.

En las Escuelas de Granada y Sevilla no se encuentran participantes con las características descritas en la Tabla 29. En las Escuelas de Linares y Jerez, en cambio, hay 11 de los participantes con las características descritas en la Tabla 29. La inserción de este grupo de 11 personas, como podemos ver en el Gráfico 33, es significativamente mejor (30%) que la inserción del resto de personas (13'7%) (Anexo III.31).



En las Escuelas de Linares y Jerez parece existir un perfil de inserción bastante bien definido, las personas con ese perfil tienen una inserción significativamente mejor que las que no lo tienen. En cambio este perfil no es tan claro en las Escuelas de Granada y Sevilla, donde no se encuentra a nadie con el perfil resultante del análisis de todas las variables.

Estos perfiles se han realizado a partir de las características que a priori se presentan como mejores predictoras de la inserción de los diplomados, pero sin hacer un análisis más pormenorizado de las posibles relaciones que existen entre ellas. Un análisis multivariante de la responsabilidad de cada una de las variables analizadas hasta ahora sobre la inserción nos dará como resultado información más depurada sobre el perfil que es mejor predictor de la inserción en cada una de las Escuelas.

En el análisis multivariante realizado para las Escuelas de Granada y Sevilla introducimos todas las variables anteriormente analizadas como factores fijos y, como variable dependiente, la inserción a los 5, 10, 15, 20, 25, 30 y 32 meses de haber obtenido la Diplomatura. El resultado de este análisis nos ofrece datos sobre la relación existente entre cada una de estas variables y la inserción en cada uno de los puntos mencionados. Para el caso de Granada y Sevilla encontramos las siguientes variables significativas:

- **Inserción a los 5 meses:** ninguna variable significativa.
- **Inserción a los 10 meses:** ninguna variable significativa.
- **Inserción a los 15 meses:** Estudios del padre, $F(1,177)= 5179$; Trabajos anteriores, $F(1,177)= 5877$; Formación a los 12 meses, $F^*(1,177)= 3196$.
- **Inserción a los 20 meses:** Estudios de la madre, $F(2,177)= 2978$; Estrato social de la familia de origen, $F(1,177)= 4928$.
- **Inserción a los 25 meses:** Estudios de la madre, $F(2,177)= 4151$; Estrato social de la familia de origen, $F(1,177)= 5980$; Formación a los 12 meses, $F^*(1,177)= 3492$.
- **Inserción a los 30 meses:** Estrato social de la familia de origen, $F(1,177)= 5841$; Formación a los 12 meses, $F^*(1,177)= 3633$.
- **Inserción a los 32 meses:** Estudios de la madre, $F(2,177)= 2825$; Estrato Social de la familia de origen, $F(1,177)= 5821$.

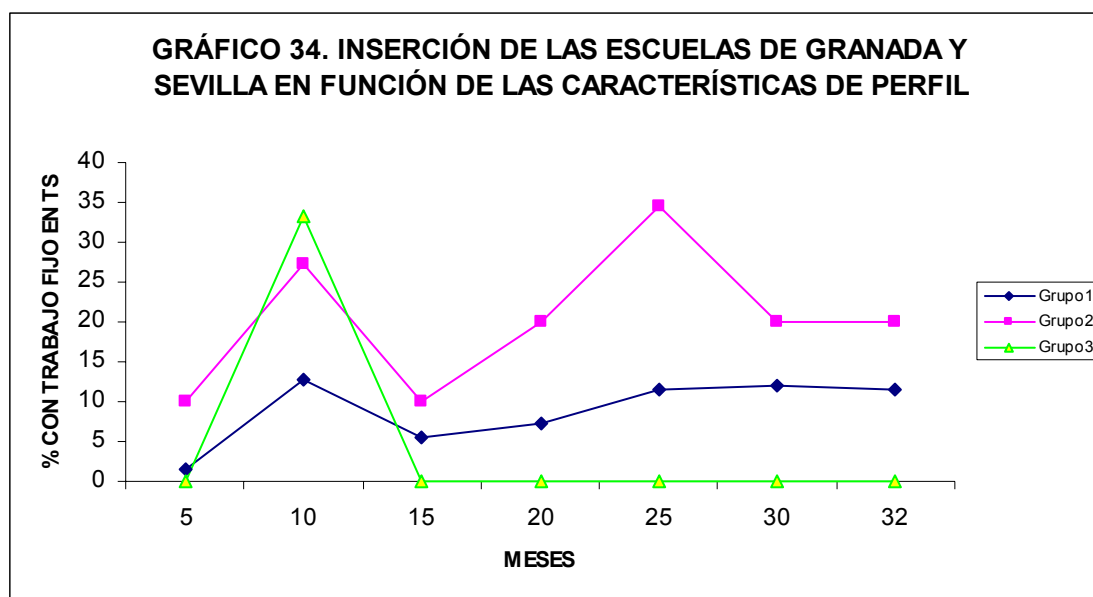
(Las “*F*” marcadas con asterisco (*), hacen referencia a diferencias marginalmente significativas ($p \sim 0.05$))

Como podemos observar, los datos arrojan algunos resultados claros. En primer lugar parece que las variables que mejor predicen la inserción a partir de los 20 meses de diplomarse son los Estudios de la madre y el Estrato social de la familia de origen.

También aparece como variable importante, aunque de manera marginalmente significativa ($p \sim 0.05$) la Formación a los 12 meses de diplomarse.

Teniendo en cuenta estas tres variables, y viendo qué niveles de cada una tienen una mejor inserción, procedimos a realizar un filtrado para buscar personas con esas características (Estudios de la madre superiores; Estrato social de la familia de origen medio-alto y; no formación a los 12 meses) en las Escuelas de Granada y Sevilla. A partir de este filtro buscamos tres grupos de personas: grupo 1- personas con alguna de estas características, encontramos a 261 personas; grupo 2- personas con las dos características significativas, hay 10 personas; y grupo 3- personas con ninguna de estas características, nos encontramos con 27 personas.

En el Gráfico 34 aparece la inserción de cada uno de estos grupos y los porcentajes de inserción correspondientes en cada uno de los 7 momentos observados (Anexo III.32). De esta manera, la posesión de alguna de estas variables (12'7%) es un buen predictor de la inserción en las Escuelas de Granada y Sevilla, e incluso lo es más la posesión de las dos variables (34'6%) que arrojan diferencias significativas en su capacidad de explicar la inserción laboral de los diplomados.



El mismo tipo de análisis se ha hecho para las Escuelas de Linares y Jerez. En primer lugar veremos cuáles son las variables que mejor explican la inserción en estas dos Escuelas a través del análisis multivariante:

- **Inserción a los 5 meses:** Edad de inicio de los estudios, $F(2,164)= 5792$.
- **Inserción a los 10 meses:** Expediente académico, $F(2,164)= 2845$; Edad de inicio de los estudios, $F(2,164)= 8762$.

- **Inserción a los 15 meses:** Edad de inicio de los estudios, $F(2,164)= 8378$; Formación a los 5 meses, $F(1,164)= 4830$.
- **Inserción a los 20 meses:** Expediente académico, $F(2,164)= 4374$; Edad de inicio de los estudios, $F(2,164)= 3210$; Estudios de la madre, $F(3,164)= 2679$; Voluntariado, $F(1,164)= 5300$; Formación a los 5 meses, $F(1,164)= 10293$; Trabajos anteriores, $F^*(1,164)= 3401$; Estrato social de la familia de origen, $F(1,164)= 3653$.
- **Inserción a los 25 meses:** Expediente académico, $F(2,164)= 4466$; Estudios de la madre, $F^*(3,164)= 2439$; Voluntariado, $F(1,164)= 20781$; Formación a los 5 meses, $F(1,164)= 10023$; Estrato social de la familia de origen, $F(1,164)= 5189$.
- **Inserción a los 30 meses:** Expediente académico, $F(2,164)= 4274$; Estudios de la madre, $F^*(3,164)= 2408$; Voluntariado, $F(1,164)= 17488$; Formación a los 5 meses, $F(1,164)= 10270$; Procedencia, $F^*(1,164)=3400$; Estrato Social de la familia de origen, $F(1,164)= 7356$.
- **Inserción a los 32 meses:** Expediente académico, $F(2,164)= 3346$; Voluntariado, $F(1,164)= 19364$; Formación a los 5 meses, $F(1,164)= 5077$; Trabajos anteriores, $F(1,164)= 5377$; Procedencia, $F(1,164)=5331$; Estrato Social de la familia de origen, $F(1,164)= 6982$.

(Las “*F*” marcadas con asterisco (*), hacen referencia a diferencias marginalmente significativas ($p \sim 0.05$)).

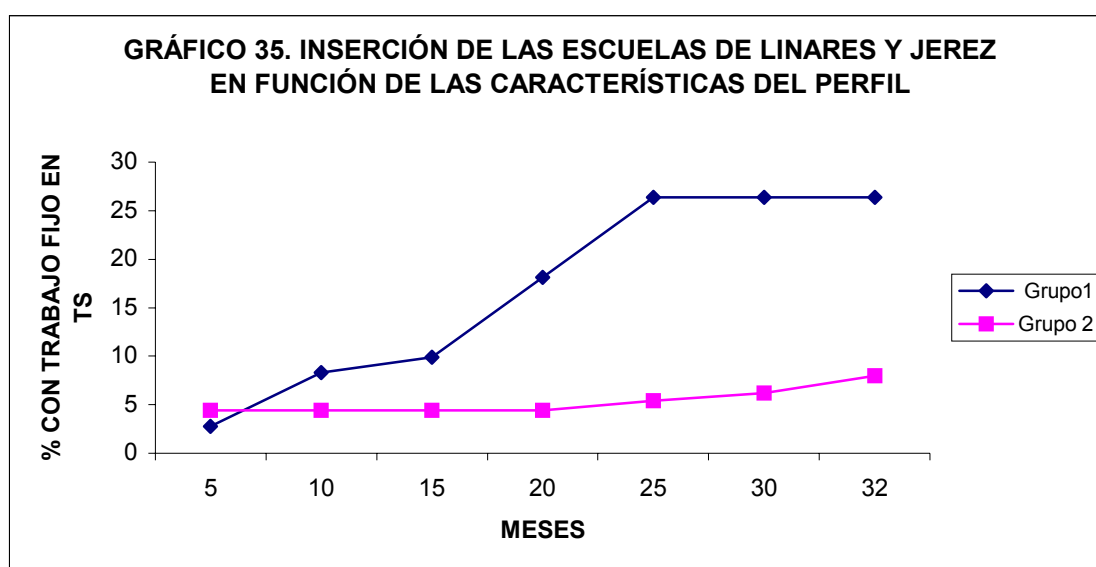
En este caso nos encontramos con tres tipos de variables que aparecen en algún momento como variables que pueden dar explicación a la inserción en distintos puntos y de distinta manera.

En primer lugar, nos encontramos con variables tales como los Estudios de la madre, los Trabajos anteriores y la Procedencia, que aparecen como variables significativas en un solo punto del flujo de inserción. Estas variables las eliminaremos de los filtros posteriores para hacer los análisis de los nuevos perfiles. En segundo lugar tenemos variables que parecen importantes en el principio del flujo, pero que pierden importancia a medida que pasan los meses, es el caso de la Edad de inicio de los estudios. Por último, nos encontramos con las variables más interesantes, que son aquellas que predicen una mejor inserción a largo plazo, estas son las que incluiremos en el filtro posterior, y se trata del Expediente académico; el Voluntariado; la Formación a los 5 meses y; el Estrato social de la familia de origen.

Con los niveles con mejor inserción de estas cuatro variables (Nota inferior a 7; Haber participado como voluntario; haber recibido formación a los 5 meses y; pertenecer a un estrato familiar medio-alto) realizamos el mismo filtro llevado a cabo en las Escuelas de Granada y Sevilla, lo cual da lugar de nuevo a tres grupos.

En este caso no se tuvo en cuenta el grupo con alguna de las variables resultantes del análisis multivariante, ya que todas las personas participantes en el estudio de las Escuelas de Linares y Jerez tienen alguna de las características señaladas; así el grupo 1, se formó con las personas que tenían todas las características resultantes del análisis, que cuenta con 72 personas y; el grupo 2, con las que no tenían ninguna de las características y que cuenta con 113 personas.

En el Gráfico 35 están representados los porcentajes de personas insertadas en cada tramo. Como podemos observar, la inserción del grupo 1 (26'4%) es significativamente mejor que la del grupo 2 (8%) desde el mes 10 hasta el final (Anexo III.33).



Del análisis multivariante realizado podemos concluir con dos claros perfiles de personas bien insertadas, uno para las Escuelas de Granada y Sevilla y otro para las de Linares y Jerez.

Tras haber presentado los datos de los flujos de inserción para los universos de las Escuelas de Granada, Sevilla y Linares, Jerez; así como los resultados obtenidos de la correlación realizada entre la inserción laboral y las trece variables analizadas, se han determinado los perfiles sociodemográficos de los diplomados que tienen una mejor inserción laboral en ambos grupos de Escuelas. En el siguiente apartado realizaremos la interpretación y discusión de los resultados mediante un análisis explicativo que atienda a las causas y condicionantes de los hechos detectados en función de las variables y perfiles sociodemográficos resultantes.

4.6.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión e interpretación de resultados la realizaremos de forma integrada sobre la base de los fines planteados en la investigación, y la revisión teórica realizada en la primera parte del presente trabajo. La idea es la de conducir a una visión más correlacionada, más cohesionada y real de cada hecho, de cada motivación y cada tendencia puesto que la realidad social se produce de forma independiente.

Atendiendo a los contenidos desarrollados en el Marco Teórico Referencial de la primera parte, y a los objetivos concretos de la investigación, establecemos tres grupos de resultados para su discusión:

El primero, se refiere al *análisis de la formación recibida por los diplomados en Trabajo Social en las distintas Escuelas estudiadas, atendiendo a los planes de estudios que los configuran y una revisión histórica del Trabajo Social como profesión y como disciplina científica.*

En la revisión histórica que hemos realizado del Trabajo Social se ha comprobado la existencia de elementos que lo definen y caracterizan como disciplina y como profesión, pues reúne los requisitos que caracterizan al conjunto de las profesiones y la profesionalización como capacidades y destrezas, conocimiento profesional, reglas y actitudes, procedimientos, rituales, título, hábitos, colegiabilidad, altruismo y orientación hacia el bien común. También reclama un estilo específico y prestigio, desarrolla organizaciones colectivas, autoadministración, autocontrol, representación y autonomía. Estos elementos van en la línea de las investigaciones realizadas donde el concepto analítico de profesionalización es usado, cada vez más, para profesionales ocupados en administraciones y empresas privadas y del Estado (Burrage & Torstendahl, 1990, Perkin, 1989, Siegrist, 1988).

También, en la tipología de las ocupaciones realizada por Carr-Saunders, incluía la enseñanza, la librería, la enfermería y el Trabajo Social como semiprofesiones que encajaban en el modelo tipológico pero se perdían en aspectos como la práctica independiente. Estas semiprofesiones solían ser ocupaciones femeninas, hecho que tiene una influencia decisiva en la evolución del Trabajo Social. Por otra parte, siguiendo la definición sociológica de las profesiones, el Trabajo Social ha sido la respuesta burocrática de la sociedad industrial a la necesidad de cuidar o atender a personas en situaciones precarias (Martínez-Brawley, 1984 y 1990).

En la construcción histórica del Trabajo Social hemos comprobado la influencia de las distintas ideologías, según los contextos y períodos, que han contribuido a su

definición y caracterización actual. De ellas, identificamos el catolicismo social (1932); nacional catolicismo (1939); proceso de industrialización y reactivación económica (1970). En este período se caracteriza, en las III Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales (1977), el perfil profesional de los trabajadores sociales a partir de los siguientes elementos:

- Campo donde se objetiva la profesión, su *objeto*: el binomio necesidades-recursos sociales.
- *Marco general de intervención*: la Acción Social.
- *Objetivo*: el Bienestar Social.
- *Marco operativo propio*: los Servicios Sociales.
- *Fundamentos científicos* en que se basa su ejercicio, suministrados por la experiencia profesional y la aplicación en la misma de las diversas ciencias sociales.
- Disciplina que operativiza y desarrolla los conocimientos científicos, mediante *métodos y técnicas* que le son propios.
- *Título oficial* que garantiza su ejercicio.
- *Código de ética profesional* de rango internacional adoptado por la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW).
- *Organización profesional* institucionalizada en la Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales (FEDAASS).
- *Reconocimiento internacional* de la profesión.

La etapa de avance y consolidación del Trabajo Social (1980) se produce con el nuevo marco de derechos y deberes ciudadanos y la consolidación del Sistema Público de Servicios Sociales en España que consideramos factores decisivos en su desarrollo. De esta etapa, resaltamos los hechos y acontecimientos históricos que, como antecedentes, caracterizan al Trabajo Social actual:

- Reconocimiento de la formación universitaria (1981).
- Creación del Consejo General y los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social (1982).
- Reconocimiento y ampliación de las funciones en la Administración Central, Autonómica y Local.

Por otra parte, hemos comprobado la existencia de elementos que definen y caracterizan al Trabajo Social como profesión:

- Reúne los requisitos epistemológicos exigidos por la comunidad académica-científica: objeto de conocimiento específico, método de investigación y estrategias de control teórico a partir de su práctica profesional.
- Tiene fundamento teórico y científico con contenido propio y autónomo.
- Posee valores, principios, postulados, conceptos con valor ético.

- Tiene los fundamentos básicos de una profesión: capacidad técnica formal, habilidades y competencias específicas y los medios a disposición de los usuarios.
- Se desarrolla en el contexto de los Servicios Sociales de las Administraciones Públicas, en organizaciones privadas y en áreas que comprenden: el estudio de las necesidades sociales; la planificación y ejecución de programas de promoción, prevención y asistencia; y la organización y gestión de los servicios sociales. Tiene proyección en los campos profesionales: áreas de bienestar social (salud, educación, vivienda, trabajo); servicios sociales comunitarios; servicios sociales sectoriales y organizaciones no gubernamentales.

Por tanto, el Trabajo Social reúne los requisitos necesarios para ser considerado una profesión: Corpus sistemático de teorías; autoridad profesional; sanción formal o informal, lo que le confiere ciertos privilegios; código de ética y cultura profesional. Consideramos al Trabajo Social, en la línea de los autores estudiados, como disciplina científica autónoma, rama de las Ciencias Sociales y Humanas con un cuerpo sistemático de conocimientos teóricos y metodológicos basados en la experiencia, que interviene profesionalmente con individuos, grupos y comunidades para atender, prevenir y transformar las situaciones de necesidad que atraviesan, con el fin de alcanzar su desarrollo y bienestar social (Alayon, 1981; Kisnerman, 1981; Moix, 1991; Escartin, 1992; Fernández, 1992).

Otro aspecto importante es la identidad profesional, referida al conjunto de normas propio de una profesión, observando que el Trabajo Social reúne los requisitos normativos como profesión, pues tanto en la enunciación genérica de normas que guían a los profesionales (código de ética) como en las aplicaciones a ámbitos especiales, encontramos un perfil normativo nítido para que la profesión se presente ante el público afirmando expectativas características sobre su actuación. La ética profesional en Trabajo Social es una constante en la intervención profesional y se configura como elemento característico que determina el perfil de los trabajadores sociales.

También hemos comprobado y podemos concluir que el perfil competencial de los trabajadores sociales está delimitado por los objetivos, roles, funciones y conductas técnicas que lo cualifica y diferencia de otras profesiones. A nivel descriptivo, estos elementos estarían representados por el objetivo específico centrado en las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y su medio, especialmente los grupos y las instituciones sociales. De su práctica profesional se derivan los siguientes:

- Promoción, restablecimiento, conservación o mejora del funcionamiento de individuos, familias, grupos sociales y comunidades, ayudándoles a prevenir la aparición de situaciones de riesgo y a utilizar los recursos.
- Investigación, planificación y desarrollo e implementación de políticas, servicios y programas sociales.

- Desarrollo y actualización de los conocimientos y habilidades profesionales.

Las funciones que ejerce el trabajador social en su práctica profesional son, básicamente: preventiva, promocional y de desarrollo social, asistencial, de atención directa, socioeducativa, de gerencia y dirección, administración y planificación de los servicios sociales, supervisión, evaluación, investigación y docencia.

Pero, en la actualidad, ante las nuevas situaciones y fenómenos sociales, se está produciendo un cambio en los elementos que determinan el perfil profesional que gira en torno a las expresiones de convivencia, cambio social y potencialidades para avanzar en el Desarrollo Humano. Se constata un incremento de las manifestaciones del Trabajo Social con relación al progreso, tecnologías, humanización, innovación, desarrollo e integralidad (IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social. Santiago, 2000).

En el ámbito académico, los estudios de Trabajo Social han seguido una trayectoria similar a la profesión, marcada por el contexto político, religioso y de aislamiento internacional. Así, desde la etapa benéfico-asistencial (1858); etapa inicial del servicio social (1929); período de normalización formativa, reconocimiento oficial y reglamentación de los estudios (1959-1967) hasta el reconocimiento del primer plan de estudios (1964). Se inicia la etapa de reconceptualización y surgimiento del Trabajo Social (1971) abriéndose nuevos cauces profesionales que se completa con la etapa de clasificación de los estudios de Trabajo Social (1981-1983) y que marca un nuevo período a partir de la incorporación a la Universidad estableciéndose las directrices generales para elaborar los nuevos planes de estudios universitarios.

Por otra parte, en el ámbito académico, destacamos las características de los estudiantes de Trabajo Social, como agentes básicos de la formación, para obtener un perfil de ellos, a partir de los distintos estudios realizados (Estruch y Güell, 1974; Bandera, 1984; Barranco 1989) y concluimos que los estudiantes, en su mayoría, son mujeres, solteras, residentes en la provincia donde estudian, viven en piso compartido durante el curso, sus estudios son financiados por becas y otras ayudas o padres, el nivel de estudios de los padres es primarios, las madres están dedicadas a la casa y los padres son obreros o cuadros medios. Los *indicadores académicos* revelan que el rendimiento académico de los alumnos es bueno ya que pasan al curso siguiente con todo aprobado la gran mayoría (89'5%). La calificación media se sitúa entre aprobado y notable, y la nota media de COU, previa a la inscripción, esta entre Bien y Notable. En cuanto a las modalidades de enseñanza prefieren la explicación teórica y prácticas, seguida de lecturas y discusión y trabajo en grupos. Dentro de los *indicadores de la profesión y elección de la carrera* resaltamos que el atractivo principal de la profesión es poder intervenir en la resolución de los problemas sociales y porque proporciona seguridad laboral. El motivo principal de su elección es porque les gusta, seguido de la obtención

rápida de un título. Consideran que la profesión tiene un prestigio bajo. La mayoría cursan los estudios que desean. Se realiza un ordenamiento de las aptitudes necesarias para ejercer la profesión, resultando: capacidad para relacionarse, capacidad científica, interés por los problemas sociales, seguridad psicológica, mentalidad abierta y estar al día en temas profesionales.

En el análisis de la formación académica recibida por los diplomados, hemos estudiado los planes de estudios, en su trayectoria histórica, y como hilo conductor para estructurar los conocimientos y aptitudes de los futuros profesionales. Hemos realizado un análisis comparativo de los planes de estudios anteriores (Planes 1958 y 1964) al período universitario para observar, posteriormente, los planes de estudios universitarios (Planes 1983 y 1990) y concretamente, los de las cuatro Escuelas Universitarias de Trabajo Social cursados por las dos promociones de diplomados seleccionadas. Así, podemos ofrecer las siguientes características de ellos, coincidiendo con los análisis realizados por Bueno (1989) y Rubí (1989):

- La evolución de los distintos planes de estudios permite entender que el plan de 1983 consolida una homologación en la formación universitaria, como carrera de grado medio y con una aplicación profesional inmediata. Se concreta por primera vez la formación universitaria para este tipo de estudios.
- Desaparecen del plan de estudios de 1983 las asignaturas de formación religiosa o moral presentes en los planes anteriores. La formación universitaria del trabajador social es independiente de las creencias individuales de cada cual, entendiéndose que la actividad social no es potestativa de una determinada vinculación con las instituciones religiosas y políticas.
- La estructuración del plan de 1983 en distintas áreas de conocimiento permite adecuar unas determinadas asignaturas en el desarrollo científico de los contenidos a estudiar. Asimismo, permite la valoración del Área de Trabajo Social como vertebradora de la carrera.
- En comparación con los planes de estudios del 58 y del 64, en el plan del 83 desaparecen algunas asignaturas que tenían una clara referencia a modelos clínicos (Fisiología y Biología, Higiene de la mujer, etc.) y que se basaban en el desarrollo de un modelo asistencialista.
- El plan del 83 muestra una mayor coherencia entre los objetivos de formación y los modelos de actuación imperantes en el contexto institucional y social.
- También se da la posibilidad de proponer, por parte de cada Escuela, un número de asignaturas optativas que abre expectativas y posibilidades de mejorar y especializar el currículo docente de cada Escuela.
- El nuevo plan de estudios de 1990 es abierto, pues deja la posibilidad de dotar de un contenido específico según las características académicas de cada Universidad

completando dicho plan con asignaturas obligatorias, optativas y de libre configuración.

- El plan de 1990, según las directrices generales del Ministerio de Educación, tendrá un número de créditos no inferior a 180, con ocho materias troncales comunes a todos los planes de estudios sumando un total de 117 créditos. De éstos, el 64% corresponden al Área de Trabajo Social y el 45% a las materias específicas. Se observa, por tanto, que la troncalidad está muy reforzada y es característica de la formación básica en todas las Universidades. Es de destacar que la carga lectiva de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social oscila entre los 190 y 230 créditos, superando los 180 establecidos.

De forma concreta, del análisis comparativo realizado de las cuatro Escuelas objeto de estudio, resaltamos aspectos generales del sistema formativo existente en la actualidad para los trabajadores sociales que integra la formación básica (Diplomatura) y la formación especializada y continua (cursos de postgrado, ocupacionales y de reciclaje):

- El sistema de formación actual puede ser calificado de desordenado y disperso por falta de coordinación entre sus dos niveles, La formación básica, pese a ser considerada como positiva por la riqueza de su visión multidisciplinar, se valora como insuficiente (demasiado corta) y desactualizada (no evoluciona al ritmo de los cambios sociales).
- En la formación reglada, además de la vocación, se ha de adquirir pautas para el ejercicio profesional. Se comprueba que en las Escuelas estudiadas se atiende a los conocimientos, destrezas y actitudes. Estos tres ejes se organizan en cinco áreas: el campo específico profesional, las ciencias sociales, las disciplinas auxiliares, la formación filosófica y el estudio de la realidad social.

Las peculiaridades observadas en las respectivas Escuelas las podemos resumir en:

- La ampliación del nº de créditos asignados a las materias troncales, puede significar la ampliación de los “universales” en Trabajo Social.
- El desarrollo de materias troncales de Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social, refuerza la identidad del Área de Conocimiento.
- La presencia de asignaturas con alto peso en créditos (no materias troncales), con poca convergencia entre las Escuelas, indica la variedad o los “particulares” en la realidad andaluza.
- La presencia de asignaturas relacionadas con especializaciones se interpreta como tendencia hacia lo polivalente y la especialización.

Los aspectos específicos de los planes de estudios de las Escuelas de Trabajo Social de Granada (1994), Jerez (1995), Linares (1997) y Sevilla (1989) atendiendo a la

carga lectiva global, materias y asignaturas troncales, obligatorias y optativas; son los siguientes:

- En las tres Escuelas que tienen implantado el plan 1990 (Granada, Jerez y Linares) su carga lectiva global oscila entre 190 y 200 créditos (superando los 180 que establece el Consejo de Universidades), lo que nos indica que la formación que se recibe supera los mínimos establecidos en este aspecto cuantitativo. En el caso de Sevilla, al tener el plan de estudios 1983, se recogen tres áreas estructurales: Ciencias Básicas, Ciencias Complementarias y Trabajo Social, siendo esta última el área vertebradora e integradora de las enseñanzas, lo que indica su peso específico como en las demás Escuelas.
- Las materias troncales se agrupan en ocho bloques temáticos, correspondiendo el 64% a Trabajo Social y el 45% a materias específicas, lo que indica que la troncalidad está muy reforzada. El grado de coincidencia de las asignaturas troncales y obligatorias ofertadas en las Escuelas es mínimo (7 de 102) tanto en sus denominaciones como en sus contenidos. Lo que nos indica que pese al valor que se le otorga a la troncalidad, no existe relación en las asignaturas troncales y, por tanto, hay un déficit de trabajo de revisión y coordinación en este aspecto de la formación.
- Las asignaturas optativas son amplias y variadas en sus denominaciones y contenidos. El grado de coincidencia muy bajo, pues tan solo coinciden dos Escuelas (Granada y Linares) en una asignatura de un total de 63. Ante esto, se constata que el grado de uniformidad es bastante bajo, lo que nos indica la poca relación de los planes de estudios de las cuatro Escuelas y la falta de un eje común que marque las líneas formativas por campos profesionales aunque se vislumbran temáticas y sectores comunes (política europea, intervención socioeducativa, animación sociocultural, gerontología, drogodependencias, justicia, idiomas, informática, infancia, juventud, mujer, minusválidos y vejez).
- A las Prácticas de Trabajo Social, en los cuatro planes de estudios analizados, se le otorga un papel importante tanto en número de créditos como en períodos de realización (cerca de los nueve meses) en los cursos de la Diplomatura. Es la asignatura que más peso curricular tiene y más espacio cronológico ocupa. Se confirma como eje básico en la formación académica de los trabajadores sociales.

Vistos los planes de estudios, nos parece interesante incluir algunas consideraciones sobre la formación recibida por los diplomados en Trabajo Social estudiados que, a modo de conclusiones, y como futuras líneas de investigación, las podemos concretar:

- Se percibe una sensación generalizada de distanciamiento entre el trabajo que se hace y las materias que se imparten, lo que produce, que esta desactualización de

denominaciones y contenidos formativos no contribuya a posicionar al trabajador social en el lugar adecuado.

- Los planes de estudios de las Escuelas no se evalúan de forma sistemática ni periódica para adecuarse a la problemática actual y las demandas del mercado laboral.
- Las características de la oferta formativa de los estudios de Trabajo Social están encaminadas a formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social y profesional, por lo que, desde la formación inicial, debe ofrecerse la adquisición de habilidades y competencias profesionales, comunicación y capacidad de relación, actitudes científicas y profesionales, y ética profesional.
- Incorporación de asignaturas que tengan en cuenta al mercado laboral en general, y el propio de la titulación en particular, incluyendo las posibilidades que ofrecen en general las profesiones, así como las habilidades y estrategias personales que dará al trabajador social un perfil más competitivo para acceder con mayores garantías al mercado laboral.
- La formación es el elemento transformador más importante para el avance de la profesión, siendo esta, una de las causas de la baja autoestima del colectivo profesional al no poder alcanzar objetivos como la búsqueda de la especificidad y la elevación del estatus profesional. Por todo esto, se ve necesaria la mejora del sistema formativo actual en su conjunto, y de la formación básica en concreto, lo que exige una revisión y reestructuración de los planes formativos.
- También hemos podido constatar a lo largo de este trabajo, que la necesidad de elevar el nivel formativo de los titulados en Trabajo Social ha sido una constante en su evolución, y hoy se presenta con más fuerza ante el colectivo profesional y la propia sociedad. La preocupación por la formación, en el ámbito académico y profesional, es un hecho que se debe abordar desde la formación superior en Trabajo Social (segundo y tercer ciclos universitarios) considerándola como un proceso global que integre los elementos del perfil académico-profesional, articulados al contexto económico, social y político. El bagaje universitario actual de los trabajadores sociales es insuficiente para realizar sus cometidos por lo que un nivel académico superior redundaría en mayores aportaciones científicas y técnicas en el campo de las necesidades sociales y de las relaciones humanas y, por tanto, una mayor eficacia profesional.
- Finalmente, se hace necesario la incorporación de futuras líneas de investigación con los aportes y la visión de los propios trabajadores sociales en cuanto a los contenidos de su formación, calidad en la enseñanza recibida, pertinencia, docencia, habilidades etc. ya que hasta el momento el objetivo tenía un marcado carácter descriptivo y exploratorio de esta realidad.

En el segundo grupo de resultados, se describe y explica la evolución de los flujos de inserción laboral de los diplomados mes a mes, hasta el mes 32 (Gráficos y Tablas). Trataremos *las variables sociodemográficas que facilitan el acceso al mercado laboral y, por tanto, inciden en los flujos de inserción laboral de los diplomados en Trabajo Social de las promociones y Escuelas estudiadas*. Se realiza la descripción de las variables más relevantes en las Escuelas de Granada, Sevilla (promoción 1997) y Linares, Jerez (promoción 1999) tal y como argumentamos en el apartado de Metodología. En este apartado, se establecen las comparaciones entre las Escuelas de Granada y Sevilla por un lado, y por otro Linares y Jerez. El motivo obedece a que ambos grupos comparten similitudes socioeconómicas, geopolíticas y sociales.

En cuanto a las **Escuelas de Granada y Sevilla** habría que destacar que en la variable *Escuela* no existen diferencias entre ambas, pero durante el flujo, entre 1 y 2 años, se observa una mejor inserción de los diplomados en Sevilla. Esto puede deberse a que en esta ciudad confluyen factores socioeconómicos y políticos que determinan la ampliación del mercado de trabajo, tales como: población, inmigración, establecimientos destinados a actividades sociales y servicios prestados a la comunidad, servicios personales, presupuesto de las corporaciones locales (Cuadros 1 y 7). También en Sevilla, destaca el sector de servicios y, en él, el subsector de la Administración Pública, que ha experimentado un gran crecimiento por la implantación del Gobierno Autónomo de Andalucía e instituciones relacionadas.

Otro aspecto a destacar es la variable *Sexo*, no en cuanto a los datos de inserción que son muy similares en ambas Escuelas, sino en el carácter eminentemente femenino de la carrera de Trabajo Social (83'4%). Esta observación se corresponde con lo que hemos visto en la revisión histórica del T.S., que desde su nacimiento (s. XIX) las mujeres han tenido una mayor presencia en la profesión. Este hecho, se explica a partir de la función específica del T.S.: control social y vida cotidiana (Grassi, 1989), tratando de disminuir el costo social de los pobres, evitar conflictos sociales y controlar la vida cotidiana de los más desfavorecidos. La presencia mayoritaria de mujeres, desde los distintos análisis realizados (Antropología y teoría feminista) se plantea como una constante desde su origen, evidenciando la influencia del nacional catolicismo, y contribuyendo a la formación de estereotipos como elemento delimitador. Se produce la naturalización del ámbito doméstico como centro de actividades femeninas, extendiéndose a los estudios y a las profesiones. Las ocupaciones mayoritariamente femeninas pueden conllevar, por asociarlas con las mismas funciones que las mujeres hacen en casa, a la desvalorización de la profesión, a una autonomía restringida y a una menor profesionalización, condicionando el estatus de la profesión, el rol y el perfil profesional (Grau, 1973). También es de destacar otro aspecto sociodemográfico interesante y es el incremento del número de varones en la profesión, pues confirman los datos de los estudios revisados sobre la tendencia ascendente en esta variable

(ANEXO VI). Así observamos como en el año 1976 solo había un 0'35% hombres asistentes sociales, en 1993 el porcentaje de hombres trabajadores sociales es del 5% , en 1997 del 14'8% y en 2003, a la luz de nuestros resultados, asciende 16'7%. La lenta pero progresiva incorporación de los hombres a la profesión y la pérdida de determinadas características sociodemográficas están reduciendo la base de determinados estereotipos que dan una imagen inexacta, de la profesión y sus profesionales.

En la variable *Expediente académico*, observamos que la mayoría de los participantes en las dos Escuelas pertenecen al rango de calificaciones que oscila entre 6-6'9 (52'1%). Pero, en cambio, la mejor inserción corresponde al grupo de calificaciones superiores, entre 7-8'9 (10'6%). Este resultado se corresponde con el gran peso que se le concede al expediente académico de cara a la selección de personal. Si bien las teorías credencialistas destacan el papel de filtro que ejerce la educación de cara a la información que proporcionan a los empleadores, sobre quienes serían los mejores trabajadores (Collins, 1986), el papel aportado por la calificación parece determinar quienes serán los elegidos. También, ante el fenómeno de la sobreeducación, en el que los más educados han desplazado a los menos educados, el expediente académico y la titulación sigue siendo un criterio de selección válido (credencialistas, capital humano) aunque halla perdido cierto valor. El nivel educativo alcanzado por los jóvenes constituye un factor relevante en la obtención rápida de empleo; así, cuanto mayor es dicho nivel, más rápido se accede a la ocupación y mayor es la probabilidad de acceder a estatus ocupacionales elevados (García, 1998).

Con relación a la *Edad al iniciar los estudios*, la mayoría de participantes tienen entre 19 y 24 años (61'7%), pero la mejor inserción laboral la tienen los que pertenecen al grupo de 25 años o más (16%). Ante esto, podemos pensar que este grupo tiene unos intereses, necesidades y expectativas diferentes a los demás grupos. Tener 25 años o más supone tener un proceso de maduración superior que se traduce en un mayor repertorio de estrategias personales y vivencias que se apoya en la experiencia y redes sociales conseguidas. También tienen un proceso de socialización más avanzado en el que aprenden e interiorizan normas, valores, respuestas conductuales y afectivas y las integran en sus repertorios de conducta, creando categorías de pensamiento, patrones de conducta y estrategias de acción (Rodríguez y Zarco, 1995), aunque esta internalización está influida por los procesos cognitivos o simbólicos que se dan entre el individuo y su entorno social (Aronfreed, 1968). Desde la socialización se da la socialización adulta que es específica de rol (Brim, 1968), es decir, busca el aprendizaje de conocimientos necesarios para la ejecución roles específicos e implica la preparación para una ocupación. Otro aspecto a considerar son los antecedentes sociobiográficos que entran en juego, no solamente en términos de ventajas particulares en el proceso de transición,

sino en términos de destrezas sociales no enseñadas a través del proceso formal educacional (Taichler, 2001).

Las siguientes variables, *Estudios del padre y de la madre*, coinciden tanto en los porcentajes de los universos de las Escuelas en las que el grupo mayoritario corresponde a estudios primarios o menos (padres 68'1%; madres 81'7%); como en el grupo de los que tienen una mejor inserción, que es el de estudios superiores (padres 23'1%; madres 38'5%). A la vista de estos resultados, podemos vincularlos al papel tan importante que juegan los agentes de socialización en el desarrollo del individuo y en la transformación que experimentan al elaborar su sistema perceptivo y conducta por la acción socializadora. Desde el modelo teórico de la socialización, la familia como grupo primario tiene una importancia estructural y funcional decisiva en el proceso de socialización del individuo en términos de unidireccionalidad y reciprocidad, donde todos influyen y son influidos. En cambio, otros autores (Bandura, 1973a) cuestionan que la familia sea la principal agencia de socialización y transmisión cultural, ya que los modelos sociales de patrones de conducta se encuentran diseminados por diversos sistemas organizados institucionalmente con un poder más profundo que el que en la actualidad tiene la familia. Por otra parte, el papel de los padres en las primeras etapas del proceso de socialización es básico, al constituirse como elementos motivadores y transformadores; y como modelos a seguir. En nuestro caso, el hecho de que se inserten mejor los diplomados de padres con estudios superiores, es congruente con toda una serie de trabajos en los que se ha encontrado una amplia relación entre educación y empleo (Friedman y Rogers, 1998; Teichler, 2001; Lewis, 1995; Paris y Wellman, 1998), así como en las investigaciones en socialización (Peterson y Rollins, 1987; Gecas, 1981). Con relación a los recursos educativos de los jóvenes y los determinantes sociodemográficos que más se asocian al logro educativo, coincidimos con García (1998), al plantear que los recursos económicos y culturales de los padres desempeñan un papel muy importante en la determinación de las oportunidades de los hijos, así la educación de los padres es una característica familiar importante indicando que cuanto más elevado es el nivel educativo de ambos progenitores, mayor es la probabilidad de que los hijos realicen estudios universitarios. Por tanto, son las familias con mayores recursos culturales las que más invierten en la educación de los hijos. Además, factores como la rapidez de acceso a la ocupación, el estatus ocupacional adquirido, la estabilidad laboral lograda y el grado de adecuación de las cualificaciones educativas del trabajador a los requerimientos del puesto de trabajo determinan los primeros logros de la vida laboral que se producen en la entrada al mercado de trabajo y en la obtención del primer empleo.

En la variable *Estrato social de la familia de origen* encontramos, en ambas Escuelas, que los diplomados que pertenecen al grupo con estrato social medio-alto tienen una mejor inserción laboral (13'5%). Este resultado lo podemos argumentar

desde la importancia de las diferentes procedencias familiares, la diversidad en el capital cultural y social, y la incidencia de las diversas redes familiares y sociales para el acceso y aprovechamiento de las oportunidades de empleo. La red de relaciones familiares y procedentes de amigos vienen determinadas, en gran medida, por la posición que se ocupa en la estructura social por lo que las trayectorias más deficientes y de menor éxito se tienden a localizar en los hijos de las clases más desfavorecidas. El estrato social de la familia posibilita el establecimiento de una adecuada red de contactos sociales que incide en las sinergias y flujos informativos y de comunicación que se producen en los procesos de búsqueda de empleo, facilitando el acceso a más y mejor información, ocupando posiciones más ventajosas con referencia a otros candidatos, convirtiéndose, en algunos casos, en el primer canal de inserción de buena parte de los titulados universitarios (Homs, 1991b; Figuera, 1994; Ruiz Olabuenaga, 1988). Este dato apoyaría la idea acerca de la importancia de la procedencia de clase, más útil para aquellos que proceden de clases altas y medias que para los de las clases populares, donde destacarían las redes creadas en el contexto de su paso por la universidad y relacionadas con variables como las habilidades sociales o la iniciativa (Figuera, 1996).

Otra variable estudiada ha sido *Trabajos anteriores* refiriéndose a si el diplomado ha trabajado o no antes de iniciar los estudios de Trabajo Social. En esta, observamos que en las dos Escuelas la mayoría no han trabajado antes (58'5%), pero los resultados indican que tienen una mejor inserción los que si han trabajado antes (14%). Esto puede significar que el haber entrado en el mercado laboral antes, el individuo tiene una experiencia acumulada en la que ha tenido que desarrollar estrategias personales, habilidades sociales, redes, contactos y, sobre todo, la maduración que ha adquirido a través del conocimiento y la experiencia laboral, lo que le otorga ciertas ventajas sobre los individuos que no han trabajado anteriormente, pues desconocen las claves del mercado laboral y no han estado sometidos, como los anteriores, al proceso de socialización laboral que implica la adquisición de valores, normas, conocimientos, competencias y comportamientos adecuados para el mundo del trabajo. En este sentido, recordamos factores que contribuyen al éxito profesional como antecedentes socio biográficos, habilidades, credenciales, proceso de transición laboral, aprendizaje, maduración y desarrollo personal (Teichler, 2001). Desde la perspectiva psicosocial, la interrelación de variables individuales y contextuales determinan el acceso al trabajo y las trayectorias laborales (Figuera, 1996), lo que en nuestro caso confirma que esta variable individual es significativa con relación a la inserción y al contexto laboral. Distintas investigaciones constatan que la acumulación de experiencia laboral favorece el logro de un trabajo como profesional o técnico (García, 1998).

Un resultado curioso es el encontrado en la variable *Posición en la elección de Trabajo Social*, donde el grupo mayoritario en las dos Escuelas son los diplomados que

eligieron la carrera en primera opción (68'2%), pero los datos indican que acceden con mayor rapidez al mercado laboral aquellos titulados que eligieron los estudios de Trabajo Social como segunda opción (14%) por encima de los que la eligieron como primera opción (7'9%). Este hecho, además, se acentúa a partir del año y medio tras la finalización de los estudios. En este sentido, sería conveniente realizar futuras investigaciones que den cuenta de aquellas características individuales y sociales que identifican a este grupo de diplomados de segunda opción y que parece dotarles de un perfil más competitivo de cara a la inserción laboral posterior con respecto a los que eligieron Trabajo Social como primera opción.

La variable *Otros estudios realizados durante la carrera* nos muestra que en la mayoría de los casos, en ambas Escuelas, los diplomados pertenecen al grupo de los que sí hicieron cursos u otros estudios (68'8%). Los datos de inserción muestran que los diplomados que no siguieron ningún estudio tienen una mejor inserción desde el principio hasta el final del flujo (16'7%). Curiosamente este resultado nos aleja de la idea de que haciendo cursos, cursillos y otros estudios complementarios de forma simultánea a los de la Diplomatura va a ayudar a encontrar un trabajo de forma más rápida al terminar los estudios de Trabajo Social por los méritos complementarios conseguidos. Este resultado va en contra de los postulados de las teorías credencialistas al considerar que los méritos (títulos, master etc.) son la principal moneda de cambio que explica los logros laborales, aludiendo a un modelo de sociedad meritocrática donde los méritos son el fundamento de la estratificación y de la lucha entre grupos de estatus (Guerrero, 1996). Podemos pensar, según los resultados obtenidos, que los diplomados que se han centrado en su formación académica han obtenido un mayor aprovechamiento de las asignaturas y actividades específicas de la Diplomatura, es decir, de la formación reglada, repercutiendo en su expediente académico, seguridad personal y afianzamiento de contenidos, lo que implica una dedicación mayor y profunda a su currículo que los que han estado realizando otro tipo de actividades complementarias y simultáneas a su formación académica.

La última variable significativa en las Escuelas de Granada y Sevilla se refiere a la *Formación tras diplomarse*. En esta variable existen medidas de la formación de los participantes mes a mes (32 meses) pero se optó por estudiarla en tres momentos diferentes: 5, 12 y 24 meses observando las distintas tendencias en cada momento. Es una nota característica de los universos de las Escuelas el estar recibiendo algún tipo de formación tras diplomarse en los tres momentos estudiados (58%, 59% y 54% respectivamente). Los datos de inserción por formación a los 5 meses muestran que no existen diferencias significativas, pero los datos referidos a los 12 meses muestran diferencias significativas a favor de la no formación (16'2%) y, aún más a los 24 meses que se confirman las diferencias significativas y constantes de los que no siguen ninguna formación (13'7%). Es decir, los que no se decantan por ningún tipo de

formación complementaria tras los estudios de la Diplomatura se insertan con mayor rapidez que aquellos que optaron por continuar su actividad formativa. Ante esto podemos pensar que el no recibir formación al finalizar los estudios facilita la inserción ya que el diplomado que no recibe formación, inicia su proceso de inserción laboral y se centra en él. Esto es, el tránsito de la Universidad al trabajo donde confluyen factores como: planificación, búsqueda de trabajo, elección de ocupaciones y acceso al trabajo, comenzando así, los itinerarios laborales y el proceso de socialización laboral. Por otra parte, el hecho de estar dedicado plenamente a su inserción socioprofesional hará que las trayectorias sean más constantes y exitosas. El diplomado tendrá que realizar actividades propias del proceso de transición laboral como inscripción en el INEM, elaboración y envíos de curriculum, prácticas en empresas y desarrollar diversas estrategias personales que le conduzcan a la obtención del empleo. No obstante, las relaciones sociales y familiares posibilitan, en la mayoría de los casos, encontrar un trabajo confirmándose que la mejor agencia de empleo es la propia familia (Latiesa, Martínez y Núñez, 2001). También se puede pensar que el diplomado que no recibe formación esta dedicado plenamente a preparar oposiciones lo que le conduciría a tener una inserción laboral más segura, aunque se retrase en el tiempo.

Para concluir con la descripción de las variables sociodemográficas más significativas en la inserción laboral de los diplomados de las Escuelas de Granada y Sevilla presentamos, a modo de resumen, el siguiente cuadro:

Cuadro 9 VARIABLES ESCUELAS GRANADA Y SEVILLA		
Variables	Mejor inserción laboral	Porcentaje
Escuela	Sevilla	9'7 %
Expediente académico	7-8'9	10'6 %
Edad inicio estudios	25 años o más	16 %
Estudios del padre	Estudios superiores	23'1 %
Estudios de la madre	Estudios superiores	38'5 %
Estrato social familia	Medio-Alto	13'5 %
Trabajos anteriores	Si han trabajado antes	14 %
Posición elección TS	Segunda opción o más	14 %
Otros estudios en la carrera	No siguieron estudios	16'7 %
Form. tras diplomarse	No formación	16'2 %

En las **Escuelas de Linares y Jerez**, las variables más significativas se exponen a continuación, teniendo en cuenta, que algunas coinciden con las del grupo de Escuelas que acabamos de ver, por lo que su discusión se corresponde con la realizada anteriormente.

En este grupo de Escuelas, en la variable *Escuela* observamos que la inserción de los diplomados sigue una tendencia muy similar hasta el año y medio después de diplomarse, momento a partir del cual, los diplomados de la Escuela de Jerez muestran una mejor inserción frente a los de Linares, haciéndose estas diferencias más grandes hasta los dos años y medio (15'4%). Ante esto, se puede pensar que las diferencias socioeconómicas, demográficas y geopolíticas existentes entre los dos municipios pueden ser razones que expliquen esta situación. Jerez supera a Linares en la mayoría de variables socioeconómicas estudiadas, tales como, entorno físico, población, inmigrantes, centros educativos, sociales, sanitarios, establecimientos de actividad económica y presupuesto de las corporaciones locales (Cuadros 3 y 5), lo que puede producir un incremento en la demanda de profesionales por parte del mercado de trabajo ante el mayor número de problemas y necesidades que se generan en dicho municipio.

En cuanto a la variable *Sexo*, al igual que en el anterior grupo de Escuelas, en el análisis de esta variable se observa el carácter femenino de la carrera de Trabajo Social en las Escuelas de Linares y Jerez. Los porcentajes en éstas son del 83'3% de mujeres y 16'7% de hombres. En los datos de inserción observamos que los hombres se insertan mejor entre el medio año y año y medio, pero a partir de los dos años, las mujeres tienen mejor inserción, tendencia que se mantiene e incrementa hasta el final (13'2%). Esta situación va en la línea de los estudios realizados en Trabajo Social (ANEXO VI), en los que se aprecia mayores cifras de paro en mujeres que en hombres, y un porcentaje mayor de hombres que trabajan en otras profesiones. Por tanto, cabe pensar que esta mayor inserción de los hombres en este período inicial tras finalizar sus estudios, esté relacionada con la necesidad de formar un hogar y completar su inserción socioprofesional en el que culmina el proceso de transición en sus dos dimensiones: social (transición a la vida adulta) y laboral (transición a la vida activa), para lo cual, su inserción será más rápida ocupando más puestos en categorías relacionadas y en no relacionadas con el Trabajo Social. Los resultados también podríamos relacionarlos con una explicación que sería originaria del porqué históricamente la mujer ha sido admitida sólo en algunas ocupaciones, hacia estudios más cortos en duración, menos cualificados y, consiguientemente, asociados con puestos de trabajo peor remunerados y con menor poder. Estos conceptos nos aportarían la explicación del porque los hombres trabajadores sociales siendo sólo un 16'7% del total de la población tengan una mejor inserción y ocupen más cargos directivos que las mujeres.

En la variable *Expediente académico* la mayoría de los participantes en las dos Escuelas pertenecen al grupo de calificaciones entre 6-6'9 puntos (57'2%). La mejor inserción la tienen los diplomados con calificaciones entre 5-5'9 (8'2%) desde los nueve meses hasta el año, aunque a los dos años y medio el grupo de diplomados con calificaciones entre 6-6'9 es el que tiene mejor inserción (14'3%). Los datos indican que los titulados con mayor nota son los que tienen una peor inserción. Aunque existen momentos en los que los de notas inferiores a 6 tienen una mejor inserción. Esto nos demuestra, que el expediente académico y el título no son elementos tan relevantes como pudieran parecer de cara a la inserción laboral. De esta manera, el logro académico se ha considerado, fundamentalmente, como éxito en las asignaturas académicas sin prestar atención a los factores psicológicos, sociales y culturales que son determinantes en todo el proceso educativo. Según nuestros resultados, la inserción laboral hay que analizarla, desde la perspectiva psicosocial, como el producto de la interacción de factores contextuales e individuales que determinan el acceso al trabajo y las trayectorias laborales (Figuera, 1996), ya que el título universitario, por sí mismo, no significa acceso al empleo (en oposición a las teorías credencialistas y Capital Humano). El expediente académico es el elemento menos valorado por los universitarios para superar con éxito un proceso de selección laboral, en cambio, destacan los idiomas, informática, entrevista personal, prácticas, habilidades para relacionarse, recomendaciones, estudios de postgrado como variables significativas para encontrar empleo y entrar en el mercado laboral (ANECA, 2004). En esta línea, los requerimientos por parte de las empresas a los demandantes de empleo, no valoran sólo el expediente académico, sino que, cada vez más, se tiene en cuenta las habilidades profesionales desarrolladas como: responsabilidad, trabajo en equipo, iniciativa, dinamismo, honestidad, ética, habilidades sociales, creatividad, seguridad, tenacidad, multidisciplinariedad, discreción etc. (Observatorio Ocupacional INEM, 2004). Así, los requerimientos para trabajar, según su importancia, son: la experiencia laboral, la formación especializada, las actitudes personales y el expediente académico.

La variable *Edad al iniciar los estudios* indica que el grupo mayoritario en las dos Escuelas es el 19 a 24 años (59'1%). Los datos de inserción muestran que a partir del medio año, el grupo de 25 años o más tienen una inserción significativamente mejor que mantiene e incrementa, hasta el final (16'7%). Como podemos comprobar, los datos coinciden con los del anterior grupo de Escuelas, tanto en el grupo de diplomados mayoritario del universo como en el grupo de diplomados con mejor inserción.

Las variables *Estudios del padre y de la madre* coinciden en los porcentajes de los universos donde el grupo mayoritario es el de padres con estudios primarios o menos (padres 66'6%; madres 78'5%), pero en los porcentajes de inserción los diplomados con padres con estudios superiores tienen una inserción significativamente mejor que el resto (23'3%), siguiendo la tendencia que hemos visto en las Escuelas de

Granada y Sevilla. En el caso de las madres, los datos de inserción indican que son los diplomados de madres con estudios secundarios los que tienen una mejor inserción (17'2%). Los de madres con estudios superiores permanecen en el 0% hasta el final del flujo pasando repentinamente a un 13'3%, esta subida puede deberse al poco número de participantes en este grupo (16). Ante esto, podemos resaltar la importancia del papel que desempeñan los recursos culturales de los padres, y en concreto, su nivel educativo como característica familiar relevante al invertir más en la formación de sus hijos (García, 1998). Las madres tienen un papel fundamental dentro del grupo familiar y su influencia en el proceso de socialización de los hijos es decisiva, para que estos desarrollen sus trayectorias académicas y laborales, identificándose, en la mayoría de los casos, con expectativas, modelos y perfiles de ellas. Los estudios demuestran que el nivel de estudios alcanzado por los progenitores ejercen una gran influencia en el logro educativo de los hijos. También hay que tener en cuenta las diferentes procedencias familiares, la posición social de la familia de origen con la incidencia de redes familiares y sociales que, como hemos visto anteriormente, influyen en el logro educativo y laboral.

Otra de las variables que coinciden con las Escuelas de Granada y Sevilla es el *Estrato social de la familia de origen* en la que los porcentajes de participantes, muestran que la mayoría de diplomados pertenece al grupo medio-alto (73 %). También la inserción de los diplomados con estrato social familiar medio-alto en las Escuelas de Linares y Jerez, es significativamente mejor (17'9%).

En la variable *Procedencia* se observa que en las dos Escuelas, sus estudiantes mayoritariamente, procedieron de Selectividad (56'3%). En cambio, los integrantes del grupo procedente de FP o Bachillerato/COU tienen una inserción significativamente mejor a lo largo del flujo (19'1%). Estos resultados nos indican que no es relevante el proceder de Selectividad para acceder al mercado laboral, y en cambio, sí es significativo para los que proceden de FP o Bachillerato/COU, lo que nos hace pensar que estos alumnos tienen conocimientos, estrategias y habilidades para desenvolverse en el mundo del trabajo que posiblemente el tipo de estudios realizados previo al ingreso en la Diplomatura se los hayan transmitido a través de su elevado contenido en materias de formación eminentemente práctica.

Con relación a la variable *Trabajos anteriores* observamos que la mayoría pertenecen al grupo que no han trabajado antes (56'6%). En cambio, los datos muestran una mejor inserción de los del grupo que si han trabajado antes de iniciar sus estudios (21'8%). Estos resultados coinciden con los de las Escuelas de Granada y Sevilla.

La variable *Posición en la elección de Trabajo Social*, referida al lugar en el que eligieron la Diplomatura de Trabajo Social al hacer la preinscripción universitaria,

muestra que el grupo mayoritario en ambas Escuelas es el de diplomados que eligieron la carrera en primera opción (70'4%) y también, que este grupo, a partir del año y medio hasta el final del flujo, tiene una mejor inserción (16'9%). La coincidencia de los porcentajes del universo de las Escuelas y los de inserción, nos hacen pensar que los diplomados que eligieron este tipo de estudios tienen un alto grado de motivación por la profesión y se traduce en su inserción laboral posterior, ya que esto le supondrá: tener un mayor conocimiento de los campos y áreas de trabajo, interés por las salidas laborales, redes sociales y contactos profesionales que le facilitaran una mejor inserción a la larga. También el componente vocacional es importante en este tipo de estudios como lo demuestra la propia historia de la profesión desde sus orígenes y los Estudios sobre implantación, perfil y expectativas de los trabajadores sociales realizados en 1971, 1976, 1989, 1995, 1997, 2000 y 2001 (ANEXO VI). En ellos, se destaca la vocación como el principal motivo en la elección de la carrera donde las cualidades humanas desempeñan un papel preponderante y se complementa con la adquisición de conocimientos, dominio de las técnicas y destrezas para el ejercicio de la profesión.

En la variable *Otros estudios realizados durante la carrera* observamos que, en ambas Escuelas, la mayoría de los diplomados sí hicieron cursos u otros estudios complementarios y simultáneos a los de la Diplomatura (71'1%). También, desde el año y medio hasta el final, los de este grupo tienen una inserción significativamente mejor (16'3%). Esta coincidencia confirma la idea de que ampliando el currículo con otros estudios se favorece la inserción laboral al poseer más credenciales y méritos de cara a los procesos de selección profesional y ampliación del curriculum vitae. Este resultado va en la línea de las investigaciones realizadas al concluir que, el nivel educativo y formativo alcanzado por los jóvenes constituye un factor relevante en la obtención rápida de empleo; cuanto mayor es dicho nivel, más rápido se accede a la ocupación y mayor es la probabilidad de acceder a estatus ocupacionales elevados (García, 1998).

Con respecto al *Voluntariado* los porcentajes de los universos, según la participación o no como voluntario en las dos Escuelas, esta cercano al 50 %. Pero en cambio, los datos de inserción muestran que, desde del año hasta el final del flujo, la inserción del grupo de los que sí han participado como voluntarios es significativamente mejor (23'4%). Según estos datos, el haber colaborado como voluntario facilita la inserción laboral. Cabe pensar que estas personas tienen unos valores y una actitud abierta y desinteresada para realizar tareas relacionadas con la profesión lo que les facilita las relaciones y contactos con el mundo laboral, con los usuarios y con los empleadores. También se insertan en redes sociales en las que adquieren un aprendizaje y experiencia profesional previa que les aporta el conocimiento y desenvolvimiento necesario para acceder al mercado de trabajo con más ventajas que el resto de los titulados. Esta situación se corresponde con lo estudiado al relacionar educación y empleo, constatándose que períodos de aprendizaje vocacional son recompensados por

un estatus más alto y por un trabajo más interesante e independiente. Según los estudios realizados en Trabajo Social los motivos principales que mueven a los titulados a participar como voluntarios son: inquietudes sociales, satisfacción personal, perfeccionamiento profesional, inquietudes religiosas, ocupación del tiempo libre y reconocimiento social (1997). Es interesante destacar que una de las formas de acceso a la profesión es el voluntariado en asociaciones u ONGs, considerado como una forma de adquirir la experiencia necesaria para acceder a otros puestos de trabajo (2001).

Por último, en la variable *Formación tras diplomarse*, como en el grupo de Escuelas anteriores, existen medidas de la formación de los participantes mes a mes (32 meses) estudiada en tres puntos diferentes: a los 5, 12 y 24 meses. Así la distribución del universo en las Escuelas de Linares y Jerez en los tres momentos estudiados indica que la mayoría de los participantes estaban recibiendo algún tipo de formación (52'8%, 51'3% y 56'3% respectivamente). Los datos de la inserción por formación tras diplomarse a los 5, 12 y 24 meses señalan que los que reciben algún tipo de formación siempre tienen una mejor inserción (23'5%, 21'8% y 15'1% respectivamente). En este caso, se confirma la tendencia observada a favor de la formación en el mismo tipo de participante, lo que nos indica que el poseer esta variable facilita la inserción laboral. Cabe pensar que continuar la formación tras finalizar los estudios contribuye a no alejarse de la realidad académica y profesional, lo que le supondrá estar al día en los nuevos enfoques y teorías para desempeñar su profesión que se traducirán en ventajas sobre los que no continúan formándose y no están informados. La formación tras diplomarse supone, además de la adquisición de conocimientos actualizados y reciclaje, la toma de contacto con el mundo profesional generándose distintas redes que facilitarían la entrada en el mercado de trabajo. Otros aspectos positivos que ofrece la continuidad en la formación tras diplomarse serían: no perder los hábitos de estudio, habilidades propias del trabajo intelectual, entrenamiento, seguridad en sí mismo. En este sentido, las credenciales específicas que se obtienen de la formación son factores que contribuyen al éxito profesional y a los procesos de transición de la educación al empleo. Varios estudios dirigen los factores hacia los logros educativos para explicar la transición al empleo y a una carrera superior; en ellos, se plantea que las credenciales certifican y, simbólicamente, acentúan dichos logros (Teichler, 2001). También cabe destacar que en los estudios sobre formación realizados en Trabajo Social se confirma esta tendencia con un porcentaje alto (62%) de titulados que, una vez finalizada la carrera, realizan cursos de especialización para asentar conocimientos en especialidades y para promoción laboral. Las actividades de formación en su vertiente postuniversitaria en Trabajo Social han experimentado un gran desarrollo en los últimos años, posiblemente para cubrir las carencias formativas de una formación universitaria que se considera insuficiente.

Para concluir con la descripción de las variables sociodemográficas más significativas en la inserción laboral de los diplomados de las Escuelas de Linares y Jerez presentamos, a modo de resumen, el siguiente cuadro:

Cuadro 10 VARIABLES ESCUELAS LINARES Y JEREZ		
Variables	Mejor inserción laboral	Porcentaje
Escuela	Jerez	15'4 %
Expediente académico	6-6'9	14'3 %
Edad inicio estudios	25 años o más	16'7 %
Estudios del padre	Estudios superiores	23'3 %
Estudios de la madre	Estudios secundarios	17'2 %
Estrato social familia	Medio-Alto	17'9 %
Procedencia	FP/Bachillerato/COU	19'1 %
Trabajos anteriores	Si han trabajado antes	21'8 %
Posición elección TS	Primera opción	16'9 %
Otros estudios en la carrera	Si siguieron estudios	16'3 %
Voluntariado	Si	23'4 %
Form. tras diplomarse	Si formación	23'5 %

Para finalizar, cuando establecemos una comparación de las variables entre los dos grupos de Escuelas, observamos y podemos concluir en la coincidencia de cuatro variables significativas:

- Edad de inicio de estudios (25 años o más).
- Estudios del padre (Estudios superiores).
- Estrato social de la familia (Medio-alto).
- Trabajos anteriores (Sí han trabajado antes).

Esto nos indica que los diplomados con estas características en ambos grupos de Escuelas se insertan mejor que los que no las poseen. Por tanto, podemos pensar que existe un tipo de diplomado que tiene una mayor y mejor inserción laboral frente al resto.

Por último, el tercer grupo de resultados trata sobre *los perfiles sociodemográficos que tienen una mejor inserción laboral en los dos grupos de Escuelas; Granada, Sevilla y Linares, Jerez*. Estos perfiles se determinan a partir de las variables sociodemográficas más significativas y relevantes vistas en el grupo de resultados anterior.

Después del análisis multivariante comentado previamente, nos da como resultado un perfil más depurado como mejor predictor de la inserción en cada grupo de Escuelas. Podemos concluir, por tanto, con dos claros perfiles de diplomados bien insertados, uno para las Escuelas de Granada y Sevilla, y otro, para las de Linares y Jerez:

Perfil de las Escuelas de Granada y Sevilla:

En estas Escuelas encontramos las siguientes variables significativas que mejor predicen la inserción laboral de sus diplomados:

- Estudios superiores de la madre.
- Pertener a un estrato social familiar medio-alto.
- No haber recibido formación a los 12 meses de diplomarse.

De los participantes con estas características, se observa que la posesión de alguna de estas variables (12'7%) es un buen predictor de la inserción laboral y más aún la posesión de dos variables (34'6%).

Este perfil se concreta en un diplomado que pertenece a un estrato social familiar medio-alto donde los recursos económicos, culturales y sociales de los padres desempeñan un papel muy importante en la determinación de las oportunidades de los hijos, posibilitándole una adecuada red de relaciones sociales, familiares y de amigos que favorecen el acceso y aprovechamiento de las oportunidades de empleo convirtiéndose en el primer canal de inserción de buena parte de los titulados universitarios (Homs, 1991b; Figuera, 1994; Ruiz Olabuenaga, 1988). Dentro de este contexto, la influencia de la madre es determinante como agente de socialización y como elemento motivador, donde los estudios superiores de ella, le van a servir de modelo a seguir corroborándose con las conclusiones de los trabajos realizados que relacionan educación, empleo y socialización (Friedman y Rogers, 1998; Teichler, 2001; Lewis, 1995; Paris y Wellman, 1998; Peterson y Rollins, 1987; Gecas, 1981) al plantear que el nivel educativo de los progenitores es una característica familiar que incide de forma decisiva en los logros académicos y laborales de los hijos. Este diplomado que no ha recibido formación al finalizar sus estudios, inicia su proceso de inserción y socialización laboral dedicándose plenamente a él.

Perfil de las Escuelas de Linares y Jerez:

En este grupo de Escuelas, las variables más interesantes que predicen una mejor inserción a largo plazo son:

- Expediente académico con nota inferior a 7.
- Pertener a un estrato social familiar medio-alto.
- Haber participado como voluntario.
- Haber recibido formación a los 5 meses de diplomarse.

De los participantes con estas características, se observa que la inserción de las personas con todas las características es significativamente mejor (26'4%).

El perfil del diplomado de estas Escuelas, se configura a partir de estas variables y se concreta en un diplomado que proviene de un estrato social familiar medio-alto con diversidad en el capital humano y social de los padres, y con la incidencia de las diversas redes familiares y sociales que le facilitan el acceso a la información y su proceso de inserción laboral. Este diplomado no tiene un expediente académico alto, pero se inserta mejor, lo que confirma, desde la perspectiva psicosocial, la importancia de los factores contextuales e individuales como determinantes en el acceso al mercado laboral y en el diseño de sus trayectorias laborales (Figuera, 1996). También ha colaborado como voluntario, lo que le ha facilitado su inserción laboral, al entrar, con una actitud abierta y desinteresada, a realizar tareas relacionadas con la profesión lo que le posibilita aprendizaje y experiencia profesional, así como relaciones y contactos con el mundo laboral. Otra característica de este diplomado es el continuar su formación tras diplomarse lo que le facilita su inserción laboral, al no alejarse de la realidad académica y profesional, tener informaciones actualizadas y obtener credenciales que acentuarán sus logros laborales (Teichler, 2001).

Por último, si establecemos una comparación entre los dos perfiles resultantes en las Escuelas estudiadas observamos que coinciden en el Estrato social de la familia de origen medio-alto. Esto nos confirma la importancia de la familia como grupo primario, tal como hemos visto en el modelo teórico de la Socialización, que tiene una gran influencia en el desarrollo del individuo desde las primeras etapas de su existencia en términos de unidireccionalidad y reciprocidad. La investigación en socialización indica que los padres son más efectivos como agentes de socialización cuando expresan altos niveles de cuidado combinado con control inductivo. Bajo estas condiciones, los niños tienden a identificarse más con los padres, internalizan sus valores y expectativas, ven a los padres como modelos a seguir, son receptivos a las influencias de sus padres y desarrollan un auto-concepto positivo y una fuerte consciencia (Perterson y Rollins, 1987). Desde las teorías del aprendizaje se confirma la importancia de esta característica y se corresponde con la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1971) cuando plantea que las conductas son aprendidas a través de la observación (aprendizaje observacional),

por lo que los individuos se desarrollarán según las oportunidades y experiencias que le proporcione el entorno en el que se ubique, y adquiere representaciones simbólicas de diferentes modelos de acciones y de conductas que le servirán de guía para comportamientos posteriores. También, desde este grupo de teorías, la teoría de la personalidad del aprendizaje social (Rotter, 1972), que combina principios básicos de aprendizaje con un marco de atribuciones de valor, resalta el concepto de atribuciones generalizadas para el control interno-externo del refuerzo y las condiciones sociales que modelan estas atribuciones identificando especialmente a la familia y a la escuela. La socialización como proceso de aprendizaje e interiorización de valores, normas, conductas, configuraciones perceptivas y cognitivas permitirán a los individuos responder de forma adecuada a los estímulos ambientales e interpersonales y, por tanto, desenvolverse en la sociedad con sentido y eficacia (Rodríguez y Zarco, 1995). Es el proceso por el que los individuos adquieren el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que les capacita para participar de forma más o menos efectiva como miembros pertenecientes a una familia, grupos y sociedad concreta (Brim y Wheeler, 1966). En nuestro caso se confirma el papel de la familia y su influencia en el desarrollo del ciclo vital del individuo y en todos los contextos (familiares, educativos, laborales) en los que ha desarrollado su propio proceso de socialización.

Por otra parte, desde el modelo de autoeficacia referido a la capacidad individual de producir efectos importantes, ya que hacer cambios significa ser causa que produce un cambio, pues las acciones humanas, como requisitos necesarios de cambio, dependen de las condiciones, y éstas se relacionan con acciones efectivas en las que se diferencian aspectos como: conocimientos, iniciativa, perseverancia, inteligencia, experiencia, fuerza física y ayuda de otros (Flammer, 2001). La actual teoría de la autoeficacia se refiere a ámbitos específicos de acciones (salud, colegio, trabajo) e incluye aspectos de personalidad (motivación, desarrollo) que, como hemos podido comprobar, influyen en la inserción laboral de los titulados en Trabajo Social. Otra consideración de autoeficacia es como elemento importante de persona feliz y exitosa pues los individuos con altas creencias de autoeficacia presentan fuertes sentimientos de bienestar y alta autoestima en general (Bandura, 1997; Flammer, 1990) ejerciendo una influencia positiva en los estilos de vida, aumentando el éxito escolar y laboral. En la adolescencia y en la edad adulta temprana tienen que ser aprendidas más conductas y más ámbitos llegan a ser accesibles al control personal, por el aumento cognitivo, físico, económico; y al poder social. Ante esto, los individuos tienen que seleccionar entre las oportunidades que le son ofrecidas (Flammer, 1996). También constatamos que en las últimas décadas se han establecido los sentimientos de autoeficacia como elementos importantes en la comprensión de las acciones humanas y del bienestar de las personas en un sentido amplio, aunque queden aspectos por conocer y profundizar como las diferencias en los sentimientos de autoeficacia en distintos ámbitos de la vida, entre culturas y en tiempos históricos diferentes.

Para finalizar, queremos resaltar que la mayoría de los resultados obtenidos, se muestran en gran medida coherentes con los planteamientos teóricos de los modelos elegidos, Socialización y Autoeficacia, de manera, que son adecuados para explicar los perfiles sociodemográficos obtenidos en las Escuelas de Granada, Sevilla y Linares, Jerez de los titulados en Trabajo Social que mejor se insertan en el mercado laboral.

En otro orden de cosas, desde los planteamientos iniciales donde la relación educación – empleo nos ha servido de marco de referencia para explicar la inserción laboral de los jóvenes hemos observado teorías que avalan nuestros resultados. Así, desde los planteamientos neoclásicos, que consideran a las leyes del mercado como determinantes del acceso al empleo, pasando por la perspectiva estructural del mercado de trabajo que otorga importancia a la relación entre las estructuras existentes en el mercado de trabajo y los logros laborales; hemos de tener en cuenta, la teoría del capital humano y las teorías credencialistas como la teoría de la competencia por los puestos de trabajo (Thurow, 1983) y las teorías de filtro y de la señalización que relacionan el nivel educativo con los logros laborales, ya que los méritos son la principal moneda de cambio que explica los logros laborales y son el fundamento de la estratificación y de la lucha entre grupos de estatus (Guerrero, 1996). También, las teorías de base marxista, como las teorías de la correspondencia (Bowles y Gintis, 1983-1985), teoría del logro de estatus (Blau y Duncan, 1967), teoría del capital relacional, teoría del capital cultural, que consideran a la procedencia de clase determinante de las trayectorias académicas y profesionales, donde la socialización que ha recibido el individuo ha sido fundamental para la adquisición de determinadas habilidades y destrezas que ha de utilizar en situaciones límite. Se continua con los planteamientos cognitivistas, con las teorías de base individual como la teoría cognitivo-transaccional (Lazarus y Folkman, 1986) y la teoría cognitivo conductual (Bandura, 1990), que destacan el papel activo del sujeto en su propio proceso de inserción laboral, para desembocar en los modelos integrales.

Nuestros resultados son coherentes con los planteamientos teóricos de los modelos integrales, que desde su visión multidisciplinar, ha quedado plasmada la importancia de los aspectos contextuales, sociales e individuales a la hora de analizar la transición laboral de los individuos, y en concreto, de los universitarios. Desde esta perspectiva, la interrelación de factores individuales y contextuales explican los logros laborales, pues la búsqueda activa de empleo esta relacionada con la probabilidad del logro mismo donde la inserción laboral es producto de la interacción bidireccional del individuo con el medio (Blanch, 1990). Los individuos y sus acciones no se pueden separar del contexto donde tienen lugar (Ashforth y Saks, 1985) por lo que los procesos de inserción laboral no se pueden analizar de forma unidireccional sino desde un pluralismo metodológico (Beltrán, 1994). Por ello, hay que tener presente en el análisis

las características individuales y contextuales, donde el individuo esta en continua interacción con su contexto y los factores que determinan el acceso al empleo son producto de esta interacción bidireccional. Otro aspecto interesante para el análisis del proceso de inserción laboral es el que ofrece, dentro de los modelos integrales, el modelo de exploración de la carrera al resaltar la importancia de las acciones cognitivas y conductuales que los individuos emprenden de forma intencionada para obtener información sobre el mercado laboral, lo que se ha utilizado como indicador para conocer cuando la persona se implica en su propia inserción profesional (Figuera, 1996). En líneas generales, las investigaciones han constatado que la exploración de la carrera esta vinculada a la inserción laboral. El sexo, la relevancia del rol laboral y la claridad de metas-preferencias laborales, predicen indirectamente la conducta exploratoria y directamente las creencias de exploración.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En este apartado se recogen las conclusiones producto del análisis realizado sobre el objeto de estudio, en función de los elementos revisados y contrastados que, a modo de síntesis, se incluyen resultados y reflexiones sobre el estudio de la inserción laboral de los trabajadores sociales en Andalucía.

Para las conclusiones finales cabe retomar un aspecto central de este trabajo como son los objetivos y, a partir de ellos, junto con la discusión de resultados realizada anteriormente, concluimos en estas reflexiones generales relacionadas con el Trabajo Social, como disciplina y profesión, observando la formación a través de los planes de estudios; las variables sociodemográficas más significativas que contribuyen a la inserción laboral de los diplomados en Trabajo Social; y los perfiles sociodemográficos de las Escuelas de Granada, Sevilla y Linares, Jerez que mejor se insertan en el mercado laboral. Por último, se plantean algunos de los futuros temas de investigación que se suscitan a partir del presente trabajo.

En consonancia con los objetivos formulados y los resultados obtenidos, tras su análisis y discusión, podemos establecer las siguientes **conclusiones**:

1. El Trabajo Social tiene elementos que lo definen y caracterizan como disciplina y como profesión, pues reúne los requisitos que caracterizan al conjunto de las profesiones y la profesionalización como capacidades y destrezas, conocimiento profesional, reglas y actitudes, procedimientos, rituales, título, hábitos, colegiabilidad, altruismo y orientación hacia el bien común. Reclama un estilo específico y demanda alto prestigio, desarrolla organizaciones colectivas, autoadministración, autocontrol, representación y autonomía. Reúne los requisitos epistemológicos exigidos por la comunidad académica-científica: objeto de conocimiento específico, método de investigación y estrategias de control teórico a partir de su práctica profesional. Posee corpus sistemático de teorías; autoridad profesional; sanción formal o informal, lo que le confiere ciertos privilegios; código de ética y cultura profesional.

Se desarrolla en el contexto de los Servicios Sociales de las Administraciones Públicas, en organizaciones privadas y en áreas que comprenden: el estudio de las necesidades sociales; la planificación y ejecución de programas de promoción, prevención y asistencia; y la organización y gestión de los servicios sociales. Tiene proyección en los campos profesionales: áreas de bienestar social (salud, educación,

justicia, vivienda, medio ambiente, trabajo); servicios sociales comunitarios; servicios sociales sectoriales y organizaciones no gubernamentales. Pero, en la actualidad, ante las nuevas situaciones y fenómenos sociales, se está produciendo un cambio en los elementos que determinan el perfil profesional que gira en torno a las expresiones de convivencia, cambio social y potencialidades para avanzar en el Desarrollo Humano.

2. La formación que proporciona la titulación de Trabajo Social es interdisciplinar, más que específica, con la consiguiente ampliación de posibilidades a la capacidad de adaptarse y encajar en diferentes ámbitos laborales. El amplio abanico de conocimientos que proporciona dificulta el establecimiento de un perfil concreto de estos profesionales. La sociedad y los empleadores, no suelen conocer las cualificaciones del trabajador social y su aplicación al ámbito laboral, e incluso los propios diplomados en Trabajo Social desconocen, en muchos casos, las salidas profesionales a las que pueden optar, lo que en el caso contrario, les ayudaría a diseñar nuevas trayectorias profesionales. Es necesario, por tanto, profundizar en el análisis del perfil profesional. En el Espacio Europeo de Educación Superior, se deberían perfilar profesiones y denominaciones de las mismas, pues ayudaría tener un catálogo europeo de perfiles profesionales con sus delimitaciones y superposiciones.

Los planes de estudios revisados, aunque tienen la misma estructura según las directrices del Consejo de Universidades, presentan un grado de coincidencia y uniformidad bastante bajo en lo que se refiere a las asignaturas troncales, obligatorias y optativas. Existe poca relación entre dichos planes en las cuatro Escuelas y falta un eje común que marque las líneas formativas por campos profesionales aunque se vislumbran temáticas y sectores comunes. La formación actual de Diplomatura, pese a ser considerada como positiva por la riqueza de su visión multidisciplinar, se valora como insuficiente (demasiado corta) y desactualizada (no evoluciona al ritmo de los cambios sociales).

Los estudios en Trabajo Social han de ampliarse para responder, con eficacia y eficiencia, a las cambiantes y complejas necesidades que se vienen presentando. Tampoco es suficiente una preparación de Diplomatura para incidir en el adecuado enfoque de la política social, desde las indicaciones que se derivan del trabajo diario. Igualmente son exigencias de mayor eficacia, la fundamentación adecuada de la intervención desde el Trabajo Social, para la aplicación óptima de los recursos sociales y el desarrollo de políticas activas más allá del proteccionismo.

Ante la formación académica actual, existe una necesidad importante de revisar y reestructurar los planes de estudios; de recibir formación especializada una vez acabada la carrera, principalmente con fines de asentar conocimientos en especialidades y para promoción laboral pues, como ha quedado demostrado en este trabajo, contribuye a la

inserción laboral de los titulados en Trabajo Social. También se ha constatado, en su trayectoria histórica, la necesidad de elevar el nivel formativo de estos titulados, hecho que se debe abordar desde la formación superior en Trabajo Social (segundo y tercer ciclos universitarios) como un proceso global que integre los elementos del perfil académico-profesional articulados al contexto económico, político y social.

3. A tenor de los resultados obtenidos, podemos afirmar que existen variables sociodemográficas que facilitan el acceso al mercado laboral y, por tanto, inciden en los flujos de inserción de los diplomados en Trabajo Social en las cuatro Escuelas estudiadas. Las variables comunes más significativas son: haber iniciado los estudios de Trabajo Social con 25 años o más; estudios superiores del padre; pertenecer a un estrato social familiar medio-alto y haber realizado trabajos anteriores. De esta manera, los diplomados que poseen estas características se insertan mejor que los que no las tienen.

4. Sobre la base de los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta las variables más significativas y relevantes, hemos obtenido un perfil sociodemográfico más depurado como mejor predictor de la inserción laboral de los titulados en Trabajo Social en los dos grupos de Escuelas. Por tanto, concluimos con dos claros perfiles de titulados bien insertados; uno para las Escuelas de Granada y Sevilla: estudios superiores de la madre, pertenecer a un estrato social familiar medio-alto y no haber recibido formación a los doce meses de diplomarse. El otro, corresponde a las Escuelas de Linares y Jerez: expediente académico con nota inferior a 7, pertenecer a un estrato social familiar medio-alto, haber participado como voluntario y haber recibido formación a los cinco meses de diplomarse. Estos perfiles, como se ha comprobado, son un buen predictor de la inserción laboral de quienes los poseen.

Para finalizar, y ante la situación formativa actual, se requiere una actuación conjunta de cada uno de los estamentos implicados, y especialmente, de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social que deben explorar y ayudar a crear las condiciones que posibiliten que se plasmen en la realidad académica y formativa las potenciales líneas de crecimiento y nuevos campos profesionales que se presentan. Algunas de las líneas de actuación podrían ser:

- Realizar actuaciones que lleven al cumplimiento de la legislación vigente y obliguen a las distintas Administraciones Públicas a cubrir los puestos de trabajador social que en la actualidad no están creados.
- Mantener una presencia cercana a los círculos de decisión que favorezcan el conocimiento de la profesión y permitan el acceso de los trabajadores sociales a determinados puestos de trabajo que en la actualidad están vedados.

- Mantener y mejorar los niveles de actuación en cuanto a formación y reciclaje profesional, de tal forma, que se disponga de profesionales capacitados para dar respuesta a las necesidades de los empleadores. Esta formación deberá cubrir aspectos técnicos y profesionales, y también, aspectos que faciliten la iniciativa privada en la profesión.
- Incorporar asignaturas que tengan en cuenta al mercado laboral en general, y el propio de la titulación en particular, incluyendo las posibilidades, habilidades y estrategias personales que darán al trabajador social un perfil más competitivo para acceder con mayores garantías al mercado laboral.
- Crear servicios de apoyo y asesoramiento a los profesionales que posibiliten la creación de una oferta de servicios técnicos que alimente y potencie en un futuro la demanda de estos servicios.
- Establecer acuerdos de actuaciones conjuntas de los empleadores del sector, que signifiquen la creación de un marco propicio para el desarrollo de nuevos campos profesionales.
- Mantener una especial atención, información y seguimiento sobre nuevas realidades y campos profesionales.

Por último, sobre la base estadística que proporciona este trabajo y sobre otras informaciones que puedan irse obteniendo para su ampliación a esferas distintas a las de los flujos, un sistema de indicadores servirá tanto para los procesos de evaluación de la formación impartida, como para la mejora o modificación de los programas, la orientación a los alumnos y la calidad de la enseñanza. También los datos que se han obtenido en el proceso de esta investigación, sirven de apoyo e instrumento para otros estudios e investigaciones que se puedan realizar, e incluso, los que se están desarrollando en la comunidad universitaria actualmente.

A la luz de estos resultados, reflexionamos sobre la importancia de otros problemas y temas de investigación referidos a este colectivo profesional que, de forma concatenada, nos despiertan el interés por otros aspectos y facetas relacionadas con nuestro objeto de estudio. Por ello, creemos necesario continuar el trabajo con futuras líneas de investigación que consideren las dimensiones, que en nuestro estudio no fueron tenidas en cuenta cuando asumimos un reto bastante importante: investigar sobre un tema en el que apenas se ha trabajado hasta el momento y no existen antecedentes en Andalucía. Estas líneas de investigación podrían tratar sobre:

- Características de los diplomados que no se insertan o tardan en conseguirlo.
- Factores psicosociales que influyen y determinan la inserción laboral de los titulados en Trabajo Social.
- Grado de satisfacción y adecuación de la inserción laboral conseguida.
- Perfiles de los trabajadores sociales que demanda el mercado laboral actual.

- Contrastar y adecuar la formación académica recibida con las demandas del mercado de trabajo.
- Impacto de los nuevos yacimientos de empleo en Trabajo Social y la inserción laboral.
- Actitudes y aptitudes de los egresados ante el nuevo mercado de trabajo.
- Perfil competencial de los trabajadores sociales observando sus objetivos, roles y funciones.
- Áreas, campos y líneas de intervención profesional futuras observando los contenidos de los planes de estudios que se imparten en las Universidades.
- Estrategias formativas ante las nuevas demandas y requerimientos laborales que facilitan la inserción profesional.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ABBOT, A. (1998). **The system of professions**. Chicago. University of Chicago Press.

ABBOT, A. (1991). **The future of professions**. Research in the Sociology of Organizations. 8: 17-42.

ACKLEY, G. (1981). **El problema del inflaparo**, en Papeles de Economía Española, nº 8, pp.407-416.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE Y ACREDITACIÓN (2004). **Los universitarios españoles y el mercado laboral**. Madrid. ANECA.

AGUILAR, MJ. (1987). **La acción social a nivel municipal**. Buenos Aires. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.

ALAYON, N. (1981). **Definiendo al Trabajo Social**. Buenos Aires. Humanitas.

ALBERDI, I. (dir) (1995). **Informe sobre la situación de la familia en España**. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.

ALDASORO, T.; CORTAJARENA, E.; LAS HERAS, M^a.P. y REY, M.(1979) **Los Servicios Sociales y la mujer**. Ponencia presentada en las II Jornadas Estatales de la Mujer de Granada. Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

ALEMÁN, C. (1991). **El Sistema Público de Servicios Sociales**. Granada. Impredisur.

ALEMÁN, C. y GARCÉS, J. (1996). **Administración Social: servicios de bienestar social**. Madrid. Siglo XXI.

ALEMÁN, C. y GARCÉS, J. (1998). **Política Social**. Madrid. McGraw-Hill.

ALEMÁN, C. y GARCÍA, M. (1999). **Fundamentos de Bienestar Social**. Valencia. Tirant lo Blanch.

- ALEMANY, M^a C. (1988). **La adecuación entre educación y empleo a nivel de formación profesional: balance y perspectivas de la experiencia en relación contractual entre centros educativos y empresas.** Barcelona. Grup de Recerca Educació i Treball.
- ALEMANY, C. (1990). **Las prácticas en empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación.** Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. N° 293, pág. 175-183.
- ALONSO, E. (1991). **La libre circulación de los trabajadores sociales.** Revista de Servicios Sociales y Política Social N° 24. Madrid. Edt. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social.
- ÁLVAREZ, F. (1995). **En torno a la crisis de los modelos de intervención social,** en Álvarez, F., Desigualdad y pobreza hoy. Madrid. Talasa Ediciones S.A.
- ÁLVAREZ, M.A. et al. (1999). **Impacto socioeconómico de la Universidad de Granada en su entorno.** Vicerrectorado de Fomento y Relaciones Universidad-Empresa. Universidad de Granada. Granada.
- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN (1999). **Gender gaps: where school still fail our children.** New York. Marlowe.
- AMORÓS, A. (1995), **División sexual del trabajo,** en AMORÓS, C. (dir.), 10 palabras clave sobre mujer. Estella (Navarra). Verbo Divino.
- ANDER-EGG, E (1992). **Introducción del Trabajo Social.** Madrid. Siglo XXI.
- APPLE, M. (1982) **Education and power.** Boston. ARK.
- ARES, A. y FERNÁNDEZ, T. (Coord.) (2002). **Servicios Sociales: Dirección, gestión y planificación.** Madrid. Alianza Editorial.
- ARNOT, M.; DAVID, M. y WEINER, G. (1999). **Closing the gender gap.** Cambridge,UK. Polity Press.
- ARONFREED, J. (1968). **Conduct and conscience.** N. York. Academia Press.
- ARROW, K. (1973). **Higher education as a filter.** Journal of Political Economy, LXXXI, 2.

ASAMBLEA GENERAL DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES (1982) . Actas y documentos de trabajo. Brighton Reino Unido.

ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS. **Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social** de 11 de Diciembre de 1969. Resolución 2542 (XXIV). Oficina de información de NNUU. Madrid 1988

ASHFORTH , B. y SAKS A. (1995). **Work-role transitions: A longitudinal examination of the Nicholson model**, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. nº 68, págs: 157- 175.

ASOCIACIÓN DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES (TRASER) (1998). **Estructura estadística para la implantación de una base de datos sobre los flujos de inserción en la vida activa de los alumnos diplomados en la Escuela de Trabajo Social de la U.C.M.** Madrid. Edt. Consejo Social de la Universidad Complutense.

AUBERNI, S. (Comp.) (1995): **La orientación profesional**. Barcelona. Institut Municipal d'Educació.

BALTES, P. B y SMELSER, N. J. Editors-in Chief (2001) **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences** . Amsterdam, París, New York, Oxford, Shannon, Singapore, Tokyo. Elsevier.

BALTES, M.M., y SILVERBERG, S.B. (1994). **The dynamics between dependency and autonomy**. In Featherman, D.L., Lerner, R.M. y Parlmutter, M. (eds.). *Life-span development and behavior..* New York. Erlbaum.

BANDA, T.; MARTOS, C.; PANIAGUA, F.y VÁZQUEZ Mª J. (1998) **Investigación sobre la ocupación profesional de los trabajadores sociales diplomados en la E.U.T.S. de Huelva**. Actas del I Congreso Andaluz de Escuelas de Trabajo Social. Málaga. Escuela Universitaria de Trabajo Social.

BANDERA, J. (1984-85). **Estudio de las características de los alumnos**. Escuela Universitaria de Trabajo Social. Madrid. Universidad Complutense.

BANDURA, A. (1971). **Social learning theory**. N.J. Morristown.

- BANDURA, A. (1973). **Agression: a social learning analysis**. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1977). **Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change**. *Psychological Review*. 84: 191-215.
- BANDURA, A. (1990). **Perceived self- efficacy in the exercise of personal agency**. *Revista Española de Pedagogía*. nº 187: págs. 397-427. Madrid. CSIC.
- BANDURA, A. (1997). **The exercise of control**. New York. Freeman.
- BANDURA, A. (1999). **Social cognitive theory of personality**. En Cervone, D., y Shoda, Y. (Eds.). *The coherence of personality*. New York. Guilford Press.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. (1963). **Social learning and personality development**. N. York. Holt, Rinehart & Winston. Trad. Español: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. Alianza, 1974, 1987.
- BAÑEZ, T. (1997). **Género y Trabajo Social**. *Revista acciones e investigaciones sociales*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- BARRANCO, J. (1989). **Investigación sobre el perfil de los estudiantes**. Escuela de Trabajo Social. Granada. Universidad de Granada.
- BEATON, A.E.; MULLIS, I.V.S.; MARTÍN, M.O.; GONZÁLEZ, D.L, y SMITH, T.A. (1996). **Mathematics achievement in the middle school years**. Boston. TIMSS International Study Center.
- BECKER, H.S. (1961). **Boys in white: Student culture in medical School**. Chicago. University of Chicago Press.
- BEDUWE, C. y CACHUZAC, E. (1997). **Première expérience professionnelle avant le diplôme**, Seminario sobre metodologías para el análisis de la transición de la escuela a la vida activa, ICE-UAB. Barcelona.
- BEE, H. y MITCHELL, S. (1980). **The developing person. A life-span approach**. S. Francisco. Ca, Harper and Row.
- BELL, D. (1973). **The coming of post-industrial society**. New York. Basic.

- BELSKY, J.; STEINBERG, L. y DRAPER, P. (1991). **Childhood experience. International development and reproductive strategy : an evolutionary theory of socialization.** Child development. 62: 647-70.
- BELTRÁN, M. (1994). **Cinco vías de acceso a la realidad social.** En García Ferrando, M. et al (Comp.) El análisis de la realidad social. págs. 19-50. Madrid. Alianza.
- BERGEL, P.L. y LUCKMANN, T. (1994). **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires. Amorrortu.
- BETRI, M.L y PASTORE, A. (EDS) (1997). **Avvocati, medici, ingegneri. Alle origini delle professioni moderne (Secoli XVI-XIX).** Bologna. Italy Clueb.
- BIESTEK, F. P. (1966). **Las relaciones del casework.** Madrid. Aguilar.
- BLALOCK, H. (1984). **Construcción de teorías en ciencias sociales.** México. Trillas.
- BLANCH, J.M. (1990). **Del viejo al nuevo paro.** Barcelona. PPU.
- BLAUG, M. (1983). **El status empírico de la teoría del capital humano: una paronámica ligeramente desilusionada.** En Toharia, L. El mercado de trabajo: teorías explicativas. págs. 65- 104. Madrid. Alianza.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1966). **La Reproduction.** París. Minuit.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976). **Schooling in capitalist America.** New York. Basic Books.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983). **El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista.** Educación y Sociedad núm. 1. págs 197- 206. Madrid. Akal.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985). **La instrucción escolar en la América capitalista.** Madrid. Akal.
- BRAVERMAN, H. (1983). **Trabajo y fuerza de trabajo.** En Toharia, L. El mercado de trabajo: teorías explicativas. págs. 129-139. Madrid. Alianza.
- BRIM, O. y WHEELER, S. (1996). **Socialization after childhood: two essays.** N. York. Wiley.

- BRIM, JR.O.G. (1968). **Adult socialization**. En Sills, D.L. (ed). International encyclopedia of the Social Sciences. New York. Macmillan.
- BRINT, S. (1994). **In an age of experts**. Princeton University Press. Princeton, N.J.
- BRINT, S. (1998). **Schools and societies**. Pine Forge Press, Tousand Oaks, CA.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). **The ecology of human development**. Cambridge, MA . Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1995). **Developmental ecology through space and time: a future perspective**. En Moen, P, Elder, G.H.Jr. y Lüscher, K. (eds.). examining lives in context. Washington, DC. American psychological association.
- BUENO, J.R (1989). **Acercamiento al proceso de formación de los trabajadores sociales**. IV Seminario del Grupo Regional Europeo de Escuelas de Trabajo Social de Barcelona. Barcelona. Hogar del Libro
- BUNK, G.P. (1994). **La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA**. Cedefop
- BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, R. (Eds.) (1990). **Professions in theory and history**. London. Sage.
- CACHÓN, L. y FUNDACIÓN TOMILLO (1999). **Nuevos yacimientos de empleo en España**. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CANET Y PONSÁ, M^a M. (1997). **Estudio perfil y expectativas profesionales**. Barcelona. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña y Hacer.
- CAÑADA, J.A. (1997). **Inserción y precariedad laboral de los jóvenes de diferentes niveles educativos**. Seminario sobre metodologías para el análisis de la transición de la escuela a la vida activa, ICE-UAB. Barcelona.
- CARABAÑA, J. (1988). **La formación profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio, política y sociedad**, verano 88, n.1, Madrid.

- CARNOY, M. (1994). **Economics of education: research and studies**. Oxford. Pergamon Press.
- CARRETERO, M. (1985). **Introducción a la psicología cognitiva**. Buenos aires. Aique.
- CASAL, J. (1995). **La transició al mon dels adults com a objete d'estudi**. Papers, UAB, Barcelona, nº 25, pág.63-75.
- (1997): **Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo**. Jornadas sobre Inserción Laboral, GRET, Barcelona. ICE-UAB, 27 y 28 de noviembre.
- CASALS, MASJOAN y PLANAS (1990). **La inserción social y profesional de los jóvenes**. Madrid. CIDE.
- CASALET, M. (1983). **Alternativas metodológicas en Trabajo Social**. Buenos Aires. Humanitas. 2ª edición.
- CASPI, A. (1997). **Personality development across the life course**. En Eisemberg, N. (ed). handbook of child psychology : social, emotional, and personality development. New York. 5th edn. Wiley, , Vol. 3.
- CASSIDY, J.y SHAVER, R.P. (EDS) (1999). **Handbook of attachment: theory, research and clinical applications**. New York .Guilford Press.
- CASTILLO, J.J. (1984). **Las nuevas formas de organización del trabajo**. En REIS, nº 26. Madrid. CIS.
- CBCISS (1981). **Metodología del Servicio Social: Teresópolis**. Buenos Aires. Humanitas.
- CHARLE, C. (1996). **Les intellectuels en Europe au 19a siècle**. París. Éditions du seuil.
- CARR-SAUNDERS, A.P. y WILSON, P.A. (1933). **The professions**. Oxford, UK. . Oxford University press.
- CLIFFORD, G.J. (1982). **Marry, stich, die or do worse : educating women for work**. En Kantor, H., Tyack, D.B. (eds.). work, youth and schooling: historical

perspectives on vocationalism in American education. Stanford, CA. Stanford University Press.

COCKS, G. y JARAUSCH, K.H. (1990). **German professions**. New York .Oxford University Press,.

COIE (Centro de Orientación e Información al Empleo) (1988): **Estudio piloto sobre la inserción laboral de los titulados por la Universidad de Granada**. Vicerrectorado de Estudiantes. Universidad de Granada.

-(1995) **El desempleo de larga duración entre los titulados universitarios**. Vicerrectorado de Estudiantes. Universidad de Granada.

- Adiz et al. (1995) **Cómo acercar a los universitarios al autoempleo**. Vicerrectorado de Estudiantes. Universidad de Granada.

-(1997). **La tendencia de la oferta de empleo en las empresas de Granada. Una aproximación a las carencias formativas de la población activa universitaria y a las posibilidades latentes de creación de empleo en la provincia**. Vicerrectorado de Estudiantes. Universidad de Granada.

COLEMAN, J.C. (1980). **The nature of adolescent**. Londres. Methuen. Trad. Español: Psicología de la adolescencia. Madrid, Morata, 1985.

COLEMAN, J.S. (1961). **The adolescent society**. New York. Free Press of Glencoe,

COLEMAN, J. y HUSEN, T. (1989). **Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio**. OCDE/ceri. Narcea.

COLLINS, R. (1979). **The credential society: historical sociology of education and stratification**. New York. Academia Press.

COLLINS, R.(1986). **Las teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educativa**. Educación y Sociedad núm. 5. págs 125- 198. Madrid. Akal

COLOMER, M. (1971). **Objetivos del Trabajo Social y necesidad de la profesión de asistente social**. Barcelona. Revista de Trabajo Social. Colegio Diplomados en Trabajo Social.

COMAS, D. (1995). **Trabajo, género, cultura. La construcción de desigualdades**

entre hombres y mujeres. Barcelona. Icaria e Instituto Catalán de Antropología.

COMISIÓN EDUCATIVA del Colegio Oficial Diplomados en T.S. de Málaga. (1998) **Situación actual y perspectivas del Trabajo Social en el mercado laboral** Actas del I Congreso Andaluz de Escuelas de Trabajo Social. Málaga. Escuela Universitaria de Trabajo Social.

COMISIÓN MIXTA DEL PERFIL PROFESIONAL (2003). **Perfil Profesional del Trabajador Social siglo XXI.** Madrid. Consejo General y Áreas de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA. **Resolución 67/16 sobre funciones, formación y estatuto de asistentes Sociales.** Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios de Diplomados/as en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

COMMARMOND, G. y EXIGA, A. (1999). **Cómo fijar objetivos y evaluar resultados.** Bilbao. Deusto.

COMUNIDAD EUROPEA. (1991). **Informe del Presidente del Comité de enlace de trabajadores sociales.** Glasgow.

CONDE, F., GIL, E. y ZARRAGA J.L. (1984) **Encuesta Omnibus Juventud- Primera Ola. Los itinerarios académicos.** Madrid. Edt. Instituto de la Juventud.

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. **Proposición no de ley sobre transformación y clasificación como universitarios de los estudios de Trabajo Social, creación del Título de Diplomado en Trabajo Social y transformación de las Escuelas de Asistentes Sociales.** 25 de febrero de 1980. Madrid. Boletín Oficial de las Cortes, publicado el 28 de febrero de 1980, nº 161-II.

CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTES SOCIALES, (1995) **Informe sobre Propuesta de ampliación de los Estudios de Trabajo Social. Memoria justificativa. Estudio comparado de todas las materias de los respectivos planes de estudios en las Escuelas de Trabajo Social de España.** Madrid.

- CONZE, W. y KOCKA, J. (EDS). (1985). **Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert pt.I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen**. Stuttgart, Germany . Klett-Cotta.
- COOLEY, C.H. (1902). **Human nature and the social order**. New York. Scribner's Sons.
- CORSARO, W.A. (1997). **The sociology of childhood**. Thousand Oaks, CA. Pine Forge Press,
- CORSARO, W.A. y EDER, D. (1990). **Children's peer cultures**. Annual review of sociology. 16: 197-220.
- CORTES GENERALES. **Ley 10/1982, de 13 de abril de Creación de Colegios Oficiales de Asistentes Sociales**. Boletín Oficial del Estado, de 26 de Abril de 1982. Madrid.
- COSTA, P y MCCRAE, R. (1978). **Objective personality assesment**. In M. Storandt, I. Siegler y M. Elías (Eds.). The clinical psychology of aging. N. York, Plenum Press.
- COVINGTON, M.V. y BEERY, R.G. (1976). **Self-worth and school learning**. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- CREMIN, L.A. (1961). **The transformation of the school: progressivism in American education 1876-1957**. New York .1st edn. Knopf,.
- CRUZ, F. et al. (1999). **Universidad y Sociedad**. Universidad de Huelva, Consejo Social. Huelva.
- DAVIS, K. y MOORE, E.E., (1975). **Algunos principios de la estratificación**, en S.S. Lipset y M. Bandix (comp.), Clases, status y poder. Madrid. Euroamerica.
- DEAUX, K. (1985). **Sex and gender**. Annual review of Psychology, 36, pp. 13-25.
- DELGADO, A. (2003). **La influencia de los sistemas de calidad en los objetivos de la gestión de recursos humanos en las PYMES**. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- DEL VALLE, T. (1990). **El momento actual de la Antropología de la mujer:**

modelos y paradigmas. El sexo se hereda, se cambia y el género se construye, en MAQUIEIRA, V., y otros (eds): Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental. Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. U.A. de Madrid.

DESAULNIERS (2000). Citada por: Arruda, Concepción. **Cualificación versus Competencia**. Boletín Cinterfor/OIT. Núm. 149. Montevideo.

DIARIO IDEAL. 3 Julio 2004. **Licenciados universitarios copan la cuarta parte de empleos temporales sin cualificar**. Sección la noticia. Nº 23.329: 2-3. Granada.

DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. 21 enero de 1989.
Directiva 89/48 CEE

DIRECTIVA DEL CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS de 21 de diciembre de 1988. **Relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones de una duración mínima de tres años**. Bruselas. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Nº L19/16 de 24 de enero de 1989.

DJILAS, M. (1957). **The new class**. New York. Praeger.

DOERINGER, P.B. y PIORE, M.J. (1983). **Los mercados internos de trabajo**. En Toharia, L. El mercado de trabajo: teorías explicativas. págs. 341-388. Madrid. Alianza.

DOMENECH, R. (1990). **La evolución del Trabajo Social en España en la década de los años ochenta**. Madrid. Revista de Política Social y Servicios Sociales, núm.20.

DOMENECH, R. (1991). **Panorámica de los servicios sociales y del Trabajo Social: 1939-1988**. Barcelona. INTRESS.

DORE, R.P. y SAKO, M. (1989). **How the Japanese learn to work**. London Routledge.

DUBAR, C. (2000) (3ª ed. rev.). **La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles**. París. Armand Colin.

EASTERLIN, R. (1978). **Demographic Influences on Economic Stability: The United States Experiences**. en Population an Development Review, pp.1-22.

- ENGLAND, H. (1986) . **Social work as art: Making sense for good practice.**
London. Allen & Unwin.
- E.P.A. **Estadística de Flujos**, Segundo trimestre 1987 a Segundo trimestre 1988. INE.
- EQUIPO DE ESTUDIOS (E.D.E.) (1990) **Proyecto Experto** . Cuaderno de metodologías. Madrid.
- (2000, 2001): **La puesta en marcha de un sistema estadístico de flujos de inserción en la vida activa de los alumnos diplomados de la Red de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Primer año (2000) y Segundo año (2001).** Madrid.
- ERIKSON, E. (1969). **Identity: youth and crisis.** N. York. Norton. Quarterly. 48:71-8.
- ESCARTIN, MJ y SUAREZ, E. (1994). **Introducción al Trabajo Social I : Historia y Fundamentos teórico-prácticos** . Alicante. Aguaclara.
- ESCARTIN, M. J. (1992). **Manual de Trabajo Social. Modelos de práctica profesional.** Alicante. Aguaclara.
- ESTRUCH, J. y GÜELL A. (1974). **Trabajo sociodemográfico de los estudiantes de Trabajo Social de Cataluña.** Barcelona. Escuela de Trabajo Social.
- ESTRUCH, J. y GÜELL, A., (1976). **Sociología de una profesión. Los asistentes Sociales.** Barcelona. Península.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ASISTENTES SOCIALES.
Acta de la Asamblea General de 14 de junio de 1978. Anexo: **Bases para la acción social municipal**". Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ASISTENTES SOCIALES. **Memoria de las III Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales Pamplona, 1977.** Pamplona. Fondos Documentales del Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Navarra.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASISTENTES SOCIALES. (1980) **Propuesta para la revisión de la clasificación uniforme de ocupaciones de la OIT**. Madrid. Fondos documentales del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ASISTENTES SOCIALES. “**Estatutos de la Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales**”, 7 de marzo de 1967. Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ASISTENTES SOCIALES. **Memoria del I Congreso de Asistentes Sociales. Barcelona, 1968**. Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ASISTENTES SOCIALES. (1972) **Memoria del II Congreso Nacional de Asistentes Sociales**. Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ASISTENTES SOCIALES. **Memoria del III Congreso de Asistentes Sociales. Sevilla, 1976**. Madrid. **Fondos Documentales del Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales**.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ASISTENTES SOCIALES. **Memoria del IV Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Valladolid, 1980**. Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. **Código Internacional de ética para el Trabajo Social**. Aprobado en la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales. San Juan de Puerto Rico, 10 de julio de 1976. Madrid. Fondos Documentales del Consejo general de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. **Definición de la profesión de trabajador social**. Aprobado en la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales. Brihgton, Reino Unido, 27

de agosto de 1982. Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. **Estatutos del comité de enlace de trabajadores sociales con la Comunidad Europea.** Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. **La ética del Trabajo Social. Principios y criterios.** Aprobado en la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales. Colombo, Sri Lanka, del 6 al 8 de julio de 1994. Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

F.E.I.S.S. (1973). **Método Básico de Trabajo Social.** Madrid. Euramerica.

FERNÁNDEZ, T. y ALEMÁN, C. (2003). **Introducción al Trabajo Social.** Madrid. Alianza Editorial.

FERNÁNDEZ, T. y otros. (1990). **Estrategia en la formación de los trabajadores sociales.** Madrid. Revista de Servicios Sociales y Política Social, nº 20. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FERNÁNDEZ, T. y otros. (1994) **Los nuevos campos de intervención.** Cuadernos de Trabajo Social Nº 7. Madrid. Universidad Complutense.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, H. (1998) (Coord.). **Condiciones y oportunidades de empleo de los jóvenes de Palencia.** Palencia. Escuela Universitaria de Relaciones Laborales.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ELEJABEITIA, C. (1989). **Sistema de Información estadística para el conocimiento de la inserción en la población activa.** Instituto de Estadística de la Comunidad Valenciana. Valencia. EDE.

FIERRO, A. (1985). **Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia.** En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios. Psicología Evolutiva. Vol. 3. Madrid. Alianza Editorial.

FIGUERA, P. (1994). **La inserción socio-profesional del universitario.** Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona: inédita.

- FIGUERA, P. (1996). **La inserción del universitario en el mercado de trabajo**. Barcelona. PPU, EUB.
- FINE, G.A. (1987). **With the boys: little league Baseball and preadolescent culture**. Chicago . University of Chicago Press.
- FLAMMER, A. (1990). **Erfahrung der eigenen Wirksamkeit**. Bern, Switzerland. Huber.
- FLAMMER, A. (1995). **Developmental analysis of control beliefs**. In Bandura, A. (ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York. Cambridge University Press.
- FLAMMER, A. (1996). **Entwicklungstheorien**. Bern, Switzerland. Huber.
- FOURCANS, R. (1977). **Le mirage du plein emploi**, Banque, n° 366, (1.986), p.1045.
- FRAZIER, N., y SADKER, M. (1973). **Sexism in school and society**. New York. Harper & Row.
- FREEMAN L.C. (1971) **Elementos de estadística aplicada**. Madrid. Euroamerica.
- FREIDSON, E. (1986). **Professional power. A study of the Institutionalization of Formal Knowledge**. Chicago. University of Chicago Press.
- FRIEDMAN, R.C. y ROGERS, K.B. (1998). **Talent in context**. Washington, DC American psychological association.
- FUNDACIÓN EUROPEA DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. **El desempleo, sus consecuencias sociales y la interacción entre política social, mercado de trabajo y práctica del Trabajo Social**. Seminario Europeo de Granada, Julio de 1981. Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios de Trabajadores Sociales y Asistentes Sociales.
- GABINETE **Firma Quattro Trabajo Social, S.L.** (Nº registro 1485/199/5560). Ana Hernández Escobar. Sevilla.
- GABINETE **I.S. Intervención Social** (Nº registro AS.E/4525). Sevilla.

- GACETA UNIVERSITARIA. 21 Junio 2004. Monográfico. **Guía para buscar empleo**. Madrid
- GAGNETEN M. (1987). **Hacia una metodología de sistematización de la práctica**. Buenos Aires. Humanitas.
- GAITÁN, L. (1998). **El enfoque generalista del Trabajo Social**. Revista de Trabajo Social nº 150. Barcelona.
- GARCÉS, J. (1994). **La Administración Pública del Bienestar Social**. Valencia. Tirant lo Blanch.
- GARCÉS, J. y RODENAS, F. (1996). **Sistema político y administrativo de los servicios sociales**. Valencia. Tirant lo Blanch.
- GARCÍA, F. (2001). **Estructura estadística para la implantación de una base de datos sobre los flujos de inserción en la vida activa de los diplomados en Trabajo Social en la Universidad de Granada. Primer año**. Granada. Universidad de Granada.
- GARCÍA, I. (1997). **Recursos formativos e inserción laboral de los jóvenes**. Seminario sobre metodologías para el análisis de la transición de la escuela a la vida activa. ICE-UAB. Barcelona.
- GARCÍA, M^a I. (1998). **Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes**. Nº 158. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- GARRIDO, L. y REQUEMA, M. (1986). **Integración socio-económica en la Comunidad de Madrid**. Alfoz nº 35. Madrid.
- GARRIDO, L. y REQUENA M. (1997). **Emancipación y adquisición: las dos caras de la integración en el mundo adulto**, en La emancipación de los jóvenes en España. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- GARRIGA, C. (1989). **Conceptes i eines bàsiques**. Barcelona. EUTS/ICEBS.
- GAVIRIA, M., LAPARRA, M. y AGUILAR, M. (1995). **Aproximación teórica al concepto de exclusión**, en AA.VV.: Desigualdad y pobreza hoy. Talasa

- GECAS, V. (1981). **Context of socialization**. En Rosemberg, M., y Turner, R.H. (eds.). Social Perspectives. New York. Basic books.
- GECAS, V. (1986). **The motivational significance of self-concept for socialization theory**. En Lawler, E.J. (eds). Advances in group processes. Greenwich, CT .JAI Press, , Vol.3.
- GERSHUNY, J. y MILES, Y. (1988). **La nueva economía de servicios**. MTSS.
- GEWIRTZ, J. (1969). **Potency of a social reinforcer as a function of satiation and recovery**. Developmental Psychology, 1 (1).
- GIARINI, O. y LIEDTKE P. M. (1998). **El dilema del empleo. El futuro del trabajo**. Barcelona. Galaxia Gutenberg.
- GOLDSTEIN, J. (1984). **Foucault among the sociologists. The “disciplines” and the history of professions**. History and Theory, 23: 170-92.
- GLENN, N.D. **Cohort Analysis, Sage University Paper, Series Quantitative Applications en the Social Sciences**. Beverly Hills and London: Sage Pubns.
- GOLDSTEIN, J. (1987). **Console and classify. The french psychiatric profession in the nineteenth century**. Cambridge, UK . Cambridge University Press.
- GOLDSTEIN, H. (1973). **Social work practice: A unitary approach**. Columbia. University of South Carolina Press.
- GOLDSTEIN, H. (1990). **The knowledge base of social work practice: Theory, wisdom, analogue, or arts. Families in Society**. The Journal of Contemporary Human Services, 71, 32-43.
- GONZÁLEZ, JJ., DE LUCAS, A. y ORTI, A. (1984) **Encuesta “Juventud rural” (E / 789)**. Madrid. Edt. Ministerio de Agricultura.
- GONZÁLEZ, J. M. (1998). **Las actitudes de los jóvenes universitarios hacia las nuevas demandas del mercado laboral**. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- GONZÁLEZ, M.(1995). **Formación docente : perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional**. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.

- GORRI, A. (1995). **La Intervención Psicológica en Política Social y Servicios Sociales**. Madrid. Libertarias Prodhufi. Universidad.
- (2004). **La Educación como Sistema de Bienestar Social**. Pamplona. UPNa-G° de Navarra.
- GRASSI, E. (1989). **La mujer y la profesión de asistente social. El control de la vida cotidiana**. Buenos Aires. Humanitas.
- GRAU, R. (1.973). **Status Profesional**. Revista de Trabajo Social, nº 52, Barcelona. Asociación de Asistentes Sociales de Cataluña.
- GREENWOOD, E. (1967). **Ciencia Social y Servicio Social**. Santiago de Chile. Instituto del Servicio Social Unión.
- GREENWOOD, E. (1969). **Una teoría de las relaciones entre la Ciencia Social y el Trabajo Social**. Santiago de Chile . Instituto del Servicio Social. Universidad de Chile.
- GREENBERG, J.R. y MITCHELL, S.A. (1983). **Object relations in psychoanalytic theory**. Cambridge, MA .Harvard University press.
- GRUP DE RECERCA EDUCACIÓ I TREBALL (1996) **La inserció professional dels nous titulats universitaris**. Barcelona. Edt. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- GRUPO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL (2001). **Estudio Social de la zona sur de Jerez**. Escuela Universitaria de Relaciones Laborales, Trabajo Social y Turismo de Jerez. Universidad de Cádiz.
- GUERRERO, A. (1996). **Manual de Sociología de la Educación**. Madrid. Síntesis.
- GUILLEN, E. (2001) **Inserción en la vida activa de los Diplomados en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid. Promociones 1995, 1996, 1997, 1998**. Madrid. Edt. Consejo Social. Universidad Complutense de Madrid.
- GUMPERT, L. y VALERO, A. (1991). **Sistema estadístico para el seguimiento de los alumnos del CAP en su inserción a la vida laboral, de los alumnos de la Universidad de Alcalá de Henares en general y del sistema educativo y el mundo del trabajo**. Madrid. ICE.

- HABERMANS, J. (1981). **Theorie des kommunikativen handelns**. Frankfurt. Suhrkamp.
- HARTMAN, A. (1994). **Reflection controversy**. Washington, D.C. . NASW Press.
- HAINEMAN, M.B. (1991). **The absolete scientific imperative in social work research**. Social Service Review, 55 (3), 371-397.
- HARTOG, J. (2000). **Human capital as an instrument of analysis for the economics of the education**. European journal of education. 35: 7-20.
- HAVIGHURST, R.J. (1953). **Human development and education**. New York. Longmans Green.
- HECKHAUSEN, J., y SCHULTZ, R. (1995). **The life-span theory of control**. Psychological Review. 102: 284-304.
- HEIDER, F. (1944). **Social perception and phenomenal causality**. Psychological review. 51: 358-74.
- HERNÁNDEZ, M^a. V. et al. (1999). **Detección de necesidades de orientación y formación en los estudiantes universitarios de Granada**. Vicerrectorado de Fomento y Relaciones Universidad- Empresa. Universidad de Granada.
- HEWITT, J.P., (1998). **The myth of self-steem**. New York. St. Martin's Press.
- HIDALGO, A. (2002). **Inserción laboral de los trabajadores sociales a través del sistema estadístico de flujos**. Informe interno de las promociones 1998 y 1999. Jerez. Centro Universitario de Estudios Sociales de Jerez.
- HOCHSCHILD, A.R. (1983). **The managed heart: commercialization of human feeling**. Berkeley, CA. University of California Press.
- HOMS, O. (1991b). **La inserció professional dels titulats de la Universitat de Barcelona**. Barcelona. CIREM.
- HUERKAMP, C. (1985). **Der aufstieg der Ärzte im 19. jahrhundert. Vom gekeh stand zum professionellen exporten**. Göttingen, Germany. Vandenhoeck & Ruprecht.

- HUICI, C. (1986). **Psicología social cognitiva**. En Peraita, H. (Coord): Psicología cognitiva y ciencia cognitiva núm. 9. págs. 249-89. Madrid. INAP.
- IBARRA, A. (2000). **Formación de Recursos Humanos y Competencia Laboral**. Boletín Cinterfor/OIT No. 149. Montevideo.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (dir.) (1995). **La familia, “V Informe Sociológico sobre la situación social en España”**. (FOESSA) Madrid.
- IGLESIAS DE USSEL, J. et al. (1997). **Sociología de una profesión: los astrónomos en España**. Working Paper. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad de Granada.
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (INEM) (1989) **Encuesta de Población Activa. Estadística de Flujos**. Madrid.
- INEM. (1993). **Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional**. Madrid.
- ITUARTE, A. (1988). **De los Servicios Sociales al Trabajo Social. Hacia el reencuentro con nuestra identidad profesional**. VI Congreso Estatal de AA.SS. y TT.SS. Madrid. Fondos Documentales del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- JACOBI, J.(Ed.) (1994). **Fragüen zwischen familie und schule**. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher frauen im internationalen vergleich. Köln, Germany. Böhlau.
- JEFATURA DEL ESTADO. Ley 3/1977 de 4 de enero de **Creación del cuerpo especial de Asistentes Sociales**. Madrid. Boletín Oficial del Estado. N° 7 de 8 de enero de 1977.
- JIMÉNEZ, E. BARREIRO, F. y SÁNCHEZ, J.E. (1998). **Los nuevos yacimientos de empleo. Los retos en la creación de empleo desde el territorio**. Fundación CIREM. Barcelona.
- JORNADAS INFORMATIVAS **Inserción socioprofesional y nuevos yacimientos de**

empleo para trabajadores sociales. 27-28 Mayo 2004. Dossier Ponencias. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Granada.

KAMINSKY, G. (1981). **Socialización.** México. Trillas.

KANTER, R.M. (1977). **Men and women of the corporation.** New York. Basic books.

KAYE, D. (1982). **And then there were twelve: statistical reasoning, the Supreme Court and the size of the jury.** California Law Review, 68, 004-43.

KISNERMAN, N. (1981). **Introducción al Trabajo Social.** Buenos Aires. Humanitas.

KOHN, M.L. y SCHOOLER, C. (1983). **Work and personality: an inquiry into the impact of social stratification.** Norwood, NJ. Ablex.

KORSCH, K. (1975). **¿Qué es la socialización?** Barcelona. Ariel.

KRAUSE, E.A. (1994). **Death of the guilds.** New Haven, CT. Yale.

KRUSE, H. (1982). **Cuestiones operativas del Servicio Social.** Madrid. Humanitas.

LACASA, P. y GARCÍA, J.A. (1986). **Algunos modelos teóricos recientes en el estudio del desarrollo cognitivo.** En Peraita, H. (Coord): Psicología cognitiva y ciencia cognitiva. págs. 205-248. Madrid. UNED.

LAS HERAS, M^a.P. y CORTAJARENA, E. (1979). 1^a edición. **Introducción al Bienestar Social.** Madrid. Consejo General de Colegios Oficiales en Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

LAS HERAS, M^a P. (1999) **La construcción histórica del Trabajo Social en España** . II Foro de Trabajo Social “Pasado, presente y futuro del Trabajo Social”. Madrid. Escuela de Trabajo Social. Universidad Pontificia de Comillas.

LATIESA, M. et al. (1996). **Trayectorias académicas y profesionales de los licenciados en Ciencias Políticas y Sociología.** Working Paper, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad de Granada.

LATIESA, M.; NÚÑEZ, J. y MARTÍNEZ R. (2001) **Políticas y Sociología: Ámbitos**

académico y laboral. Granada. Universidad de Granada. Biblioteca de Ciencias Políticas y Sociología.

LATIMER, J.F. (1958). **What's happened to our high school?**. Washington, DC. Public affairs Press.

LAWRENCE, P. y LORSCH, J. (1967). **Organization and environment.** Boston, M.A.. Harvard Business School Press.

LEONARD, J. (1981). **La médecine entre les savoirs et les pouvoirs. Historie intellectuelle et politique de la médecine française au 19^e siècle.** París. Aubier.

LEVI, N. (1981). **Society, stress and disease: working life.** London. Oxford University Press.

LEVIN, H. y RUMBERGER, R.W. (1988). **Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo** en GRAO, J. "planificación de la educación y mercado de trabajo, pp. 122-127. Madrid. Edit. Narcea.

LEVINSON, D. (1978). **The seasons of man's life.** N. York. Knopf.

LEWIS, CC (1995) **Educating Hearts and Minds.** New York. Cambridge University Press.

LEY 51/1980, de 8 de octubre, **BÁSICA DE EMPLEO.** Modificada parcialmente por la Ley 31/1984, de 2 de agosto.

LEY 8/1980, de 10 de marzo, del **ESTATUTO DE LOS TRABAJADORES.** Modificada parcialmente por la Ley 32/1984, de 2 de agosto, la Ley 4/1983, de 29 de junio y el Real Decreto-Ley 1/1986, de 14 de marzo.

LOCKE, E.A.; SHAW, K.N.; SAARI, L.M. y LATHAM, G.P. (1981). **Goal setting and task performance: 1969-1980.** Psychological Bulletin, Julio.

LOEB, M.B.(1969). **The Bladrop for Social Research: Theory-Making and Model-building.** En el vol. "Social Science Theory and Social Work Research". New York. NASW.

LORENZER, A. (1976). **Bases para una teoría de la socialización.** Buenos Aires. Amorrortu.

- LUNDGREEN, P. (1990). **Engineering education in Europe and the USA 1750-1930. the rise to dominance of school culture in the engineering profession.** Annals of science. 47: 33-75.
- LUTZ, B. (1994). **The difficult recovery of professionalism.** In Apprenticeship: Which way forward?. OECD, CEREQ, Paris, pp. 19-28.
- LLOVET, J.J. y USIETO, R.(1990). **Los trabajadores sociales: crisis de identidad a la profesionalidad.** Madrid. Popular.
- MALAGÓN, J. L (1992). **Breve historia de la Escuela de Trabajo Social de Sevilla.** Vol 1 Bienestar Social- Servicios Sociales versus Trabajo Social. En Trabajo Social y su metodología. Sevilla. Padilla Libros Editores & Libreros Sevilla.
- MALATESTA, M. (1995). **Society and the professions in italy 1860-1914.** Cambridge, UK. Cambridge University press.
- MALE, P. y TOMÁS R. (1989). **El stock de titulados universitarios y su relación con el mercado de trabajo 1976-86.** Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo de Universidades.
- MALMOUIST, C. (1978). **Handbook of adolescence.** N. York. J. Aronson.
- MARELLI, A. (1999). **Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia.** Documento de trabajo fotocopiado.
- MARTÍN, M.O.; MULLIS, I.V.S.; BEATON, A.E.; GONZÁLEZ, E.J.; SMITH, T.A. y KELLY, D.L. (1997). **Science achievement in the primary school years.** Boston . TIMSS, International Study Centre.
- MARTÍNEZ, A. M^a. y VALERO, F.J.(1999). **Evaluación del impacto de las prácticas en empresas.** Granada. Vicerrectorado de Fomento y Relaciones Universidad-Empresa. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, R. (2002) **La inserción laboral de los universitarios. Evaluación de las prácticas de empresas en la Universidad de Granada.** Granada. Biblioteca de Ciencias Políticas y Sociología. Editorial Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ- BRAWLEY, E.E. (1984). **Working with the local community.** Small

Town, 14 (5), 14-21.

MARTÍNEZ-BRAWLEY, E.E. (1990). **Perspectives on the small community**. Silver Spring. MD: NASW Press.

MARTÍNEZ-BRAWLEY, E.E. (1996) El Trabajo Social y la Educación Universitaria. Una perspectiva desde los EE.UU. en el contexto Posmodernista. **Actas VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social Sevilla**.

MASJUAN, A. M. et al. (1996). **La inserció professional dels nous titulats Universitaris**. Barcelona. ICE, UAB.

MAY, R. (1975). **Occupations and the social structure**. Englewood Cliff, New Jersey, Prentice-Hall.

MCCLELLAND, C.; MERL, S. y SIEGRIST, H. (EDS) (1995). **Professions im modernen Osteuropa / Professions in Modern Eastern Europe**. Berlin, Germany . Duncker & Hombolt.

MCLANAHAN, S.S. (1999). **Father absense and the welfare of children**. En Hetherington, E.M. (ed.). *Coping with divorce, single parenting and remarriage*. Mahwah, NJ. Erlbaum.

MEAD, G.H. (1934). **Mind, self and society**. Chicago. University of Chicago Press.

MERTON, R.K. (1957). **Social theory and social structure**. Free Press, Glencoe, IL.

MILLER, P. y SIMON, W. (1980). **The development of sexuality in adolescence**. En J. Adelson (ed). N. York: Wiley .Handbook of adolescent psychology.

MILLERSON, G. (1964). **The qualifying associations**. London. Routledge.

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. (1989). **Servicios Sociales, Leyes Autonómicas**. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Real Decreto 1850/1981 de 20 de agosto de 1981, sobre **incorporación a la Universidad de los Estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social**. Madrid. Boletín Oficial del Estado, publicado el 28 de agosto de 1981.

MINISTERIO DE RELACIONES CON LAS CORTES Y DE LA SECRETARIA DEL GOBIERNO. **Real Decreto 1665/, de 25 de octubre** por el que se regula el sistema general de **reconocimiento de títulos de enseñanza superior** de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años. Madrid. Boletín Oficial del Estado, nº 280, de 22 de noviembre de 1991.

MOIX, M. (1991). **Introducción al Trabajo Social**. Madrid. Trivium.

MOLINA, M.V. (1990). **Las Escuelas de Trabajo Social en España.1932-1983**. Madrid. Universidad Complutense.

MONTADA, L. (1998). **Fragüen, koncepte, perspektiven**. En Verter, R, y Montada, L. (eds.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim. Psychologie Verlags Union.

MOORE, H.L., (1991). **Antropología y feminismo**. Madrid. Cátedra.

MUÑOZ, J. (2001). **Psicología del envejecimiento**. Madrid. Piramide.

MUSITU OCHOA. (1988) **Familia y educación : prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos**. Barcelona. Labor.

NACIONES UNIDAS. (1986). **Estudio Mundial de los problemas y prioridades desde 1968 sobre el Bienestar Social para el desarrollo**. New York. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Internacionales. Naciones Unidas.

NAVARRO, J. (Dir.) (1989). **Las situaciones y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios**. Madrid. Consejo de Universidades.

NIJHOF, W.J. y STREUMER, J.N. (EDS.). **key qualifications in work and education**. Kluwver. Germany. Dordrecht.

OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) (1984). **El futuro de la enseñanza profesional**. Madrid. OCDE.

OECD (1977). **Entry of young people into working life**. Paris. OECD.

- OECD (ed.) (1999). **Preparing youth for the 21st century**. Paris. OECD.
- OFICINA DE PUBLICACIONES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1989). **La formación de los Asistentes Sociales en la Comunidad Europea**. Bruselas-Luxemburgo.
- OFSHE, R. (1992). **Coercive persuasion and attitude change**. En Borgatta, E.F., y Borgatta, M.L. (eds.). *Enciclopedia of Sociology*. New York. Macmillan.
- ORDEN MINISTERIAL de 24 de julio de 1982, por la que se **aprueban los Estatutos Generales Provisionales de los Consejos Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales y de su Consejo General**. Madrid. Boletín Oficial del Estado, nº 191 de 11 de agosto de 1982.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones CIUO-88**. Oficina Internacional del Trabajo en Ginebra. Madrid. Servicio de Documentación del Consejo Económico y Social.
- PALMONARI, A. et al. (1986). **Caractéristiques des représentations sociales**. En W.Doise y A. Palmonari (eds). *Textes de base en psychologie: L'étude des représentations sociales*. París. Delachaux & Niestlé.
- PALLARES, J.; PELEGRI, X. y AMEZAGA, J. (2000) . **Yacimiento profesionales para el Trabajo Social. Nuevas perspectivas de intervención**. Zaragoza . Mira Editores.
- PARDO, M.; LASCORZ A. y DÍAZ. E. (1996) **Repercusión de las políticas socioeconómicas en la formación de los trabajadores sociales**. Actas VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social. Madrid. Consejo General de Colegios Oficiales en Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales
- PARIS, S.G. y WELLMAN, H.W. (EDS.) (1998). **Global prospects for education: development, culture, and schooling**. Washington, DC. American psychological association.
- PARSONS, T. (1954). **The professions and social structure**. Essays in sociological theory. New York . Free Press, pp. 34-49.

- PARSONS, T. (1955). **Family structure and the socialization of the child**. En Parsons, y Bales, R.F. (eds.). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, IL. Free Press.
- PARSONS, T. (1968). **Professions**. En Skill, D.L. (ed.) *international encyclopedia of the social sciences*. New York, Macmillan, vol. 12, pp.536-47.
- PARSONS, T, y BALES, R.F. (1955). **Family socialization and interaction process**. New York. Free Press.
- PAUL, J.J.; TEICHLER y VAN DER VELDEN, R. (Eds.) (2000). **Higher education and graduate employment**. *European journal of education*. 35 (2) (special issue).
- PAYNE, M. (1995). **Teorías contemporáneas del Trabajo Social. Una introducción Crítica**. Barcelona. Paidós.
- PELÁEZ, E. (1992). **Contribución a la Política Social de una Organización Internacional no Gubernamental: la Federación Internacional de Trabajadores Sociales**. Madrid. Fondos documentales del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- PÉREZ, M. (1997). **Formación y Empleo en España. Análisis y Evaluación de la política de Formación Ocupacional**. Granada. Biblioteca de Ciencias Políticas y Sociología. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- PERKIN, H. (1989). **The rise of professional society in England since 1880**. London. Routledge.
- PETERSON, G.W. y ROLLINS, B.C. (1987). **Parent-child socialization: a review of research and application of symbolic interaction concepts**. En Sussman, M.B., y Steinmetz, S.K. (eds.). *Handbook of marriage and the family*. New York. Plenum press.
- PIAGET, J. (1954). **The construction of the reality in the child**. New York. Basic.
- PIAGET, J. (1964). **Six études de psychologie**. París. Gonthier. Trad. Español (1971) seis estudios de psicología. Barcelona. S. Barral.
- PIOR, J.; HITA, C.; MARTÍNEZ, R.; CASTILLO, R.; OGAYAR, P. J.y GALINDO, P. (2002) . **Análisis social del trabajo**. Granada. Proyecto Sur de Ediciones.

- PIORE, M. (1983) **Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo**, en Toharia, L. (comp.), El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones. Madrid. Alianza.
- PIORE, M.J. (1983b). **El dualismo como respuesta al cambio y la incertidumbre**. En
- PLOMIN, R. (1994). **Genetics and experience: the interplay between nature and nurture**. Thousand Oaks, CA. Sage.
- PORTAENCASA, R (Comp.) (1986). **Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios**. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.
- PREST, W.R. (1986). **The rise of the barristers. A social history of the English bar 1590-1640**. Oxford, UK. Clarendon Press.
- PSACHAROPOURUS, G. (ED.) (1987). **Economics and education: research and studies**. , 1st edn.. Oxford. UK. Pergamon.
- QUINTANILLA, M. A. (1991). **Breve diccionario filosófico**. Navarra. Verbo Divino.
- RAMSEY, M. (1984). **The politics of professional monopoly 19th century medicine. The french case and its rivals**. In Geison, G.L. (ed). Professions and the french state 1700-1900. Philadelphia. Pennsylvania University Press.
- RAPPOPORT, L. (1968). **Creativity in social work**. Smith College Studies in Social Work, 38 (3), 139-161.
- RED, N. de la (1980). **Variantes de la Política de Acción Social, Servicios Sociales y Trabajo Social**.. IV Congreso Estatal de Asistentes Sociales. Madrid. Consejo General DTS.
- RED, N. de la (1993). **Aproximaciones al Trabajo Social**. Madrid. Siglo XXI.
- REQUENA, F. (1991). **Redes sociales y mercado de trabajo**. Madrid. CIS.
- REY, C. (1995). **Intervención social profesional**. Programa de Formación del

Excmo. Ayuntamiento de Elche.

REY, M. (1985). **Trajines y gozos de una época: de la FEDAASS a los Colegios Oficiales.** Nº 1 de la Revista Servicios Sociales y Política Social. Madrid Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

RICHMOND, M.E (1922). **Caso social individual.** New York. Russel Sage Foundation. Reeditado por Humanitas. 1960, 1962, 1976.1982. Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, A. y CABELLO J.(Dir.) (1999). **La transición desde el sistema educativo al mundo del trabajo en Andalucía.** Universidad de Granada, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Granada.

RODRÍGUEZ, A. y ZARCO, V. (1995). **El proceso de socialización.** En A. Alonso (ed). Fundamentos de Psicología. (pp. 177-203). Valencia. Tirant lo Blanch.

ROQUERO, E. (1995) **La inserción a la vida activa.** Granada. Universidad de Granada. Biblioteca de Ciencias Políticas y Sociología.

ROMERO, J. L. y DE MIGUEL, A. (1969). **El capital humano: Ideas para una planificación social de la Enseñanza en España.** Madrid. CECA.

ROSE, J. (1987). **En busca de empleo: formación, paro, empleo.** Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Colección Informas, Serie Empleo.

ROSEMBERG, M. (1979). **Conceiving the self.** New York. Basic books.

ROTHBAUM, F.; WEISZ, J.R. y ZINDER, S.S. (1982). **Changing the world and changing the self: a two process model of perceived control.** Journal of personality and social psychology. 42: 5-37.

ROTTER, J.B. (1954). **Social learning and clinical psychology.** Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.

ROTTER, J.B. (1972). **An introduction to social learning theory.** En Rotter, J.B., Chance, J.E., y Phares, E.J. (eds.). application of a social learning theory of personality. New York. Holt, Rinehart and Winston.

ROVIRALTA, R. (1937). **Los problemas de la Asistencia Social en la nueva**

España. Madrid. Librería Suarez.

RUBÍ, C. (1989). **Introducción al Trabajo Social.** Barcelona. Bergara.

RUIZ DE OLABUENAGA, J.I. (1988). **El mercado laboral: el caso universitario vasco.** Bilbao. Universidad de Deusto.

RYDER, N. (1960). **The Cohort as a Concept in the Study of Social Change**, en American Sociological Review, col., 23, pp.843-861, citado por WEEK,J.R., (1.984) Sociología de la Población. Madrid. Alianza Universitaria Textos.

SADKER, M. y SADKER, D. (1994). **Mailing at fairness: how America's school cheat girls.** New York. C. Scribner's.

SALAS, M. y OTROS (1999). **Españolas en la transición. De excluidas a protagonistas (1973-1982).** En M^a.P. de Las Heras. "De la Beneficencia al Bienestar Social". Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.

SALCEDO, D. (1998). **Autonomía y bienestar. La ética del Trabajo Social.** Granada. Comares.

SARASA, S. (1993). **El servicio de lo social.** Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.

SCHAFFER, H. R. (1989). **Interacción y socialización.** Madrid. Visor.

SCHNEEWIND, K.A. y PEKRUN, R. (1994). **Theorien der Erziehungs-und Sozialisationspsychologie.** En Schneewind, K.A. (ed.). Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen. Hogrefe.

SCHON, D. (1983). **The reflective practitioner: How professionals think in action.** New York. NY: Basic Books.

SCHNEEWIND, K.A. (1995). **Impact of family processes on control beliefs.** In Bandura, A. (ed.). Self-efficacy in changing societies. New York. Cambridge University Press.

SCHULLER, T. y TRUIJMAN, A. (EDS.) (1999). **Lifelong learning: policy and research.** London. Portland Press.

- SCHUR, E.M. (1971). **Labeling deviant behavior**. New York. Harper & Row.
- SCHWEITZER, S. (1999). **Der ingenieur**. En Frevert, U., y Haupt, H.G. (eds.). *Der mensch des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main, Germany Campus.
- SELIGMAN, M.E.P. (1975). **Helplessness. On depression, development and death**. San Francisco. Freeman.
- SHAVIT, Y. y MÜLLER, W (EDS) (1998). **From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations**. Oxford, UK. Claredon Press.
- SHOTT, S. (1979). **Emotions and social life.: a symbolic interactionist analysis**. *American Journal of Sociology*. 84: 1317-34.
- SIEGRIST, H. (1988). **Bürgerliche berufe. Zur sozialgeschichte der freien und akademischen berufe im internationalen vergleich**. Göttingen, Germany .Vandenhoeck and Ruprecht.
- SIERRA, R. (1998) **Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios**. Madrid. Paraninfo.
- SIMMEL, G. (1986). **Sociología : estudios sobre las formas de socialización** Madrid. Alianza.
- SIPORIN, M. (1988). **Clinical social work as an art form social casework**. *The Journal of contemporary Social Work*, 69, 177-183.
- SKINNER, E.A.; CHAPMAN, M. y BALTES, P.B. (1988). **Control, means-ends, and agency beliefs: a new conceptualization and its measurement during childhood**. *Journal of Personality and social Psychology*. 54: 117-33.
- SOPP (Servicio de Orientación y Planificación Profesional) (1996). **Estudio de inserción laboral de los titulados de la Universidad Carlos III de Madrid**. Madrid. Fundación Carlos III.
- SPENCER, JR.; MCCLELLAND, D. y SPENCER, S.M. (1994). **Competency Assessment Methods. History and State of the Art**. Hay/Mc. Ver Research Press.

- STACEY, J.; BERAUD, S. y DANIELS, J. (Eds.) (1974). **And Jill came tumbling after: sexism in American education.** New York. Dell Publishing,
- STEVENSON, H.W. y LEE, S.Y. (1998). **An examination of American student achievement from an international perspective.** En Ravitch, D. (Ed.). Brookings papers on education policy. Washington, DC. Brookings institution, pp. 7-52.
- STEVENSON, H.W. y STIGLER, J.W. (1992). **The learning gap.** New York. Submit.
- STIGLER, J.W y HIEBERT, J. (1999). **The teaching gap.** New York . Free press.
- STROMQUIST, N.P. (1995). **Romancing the state: gender and power in education.** Comparative education review. 39: 423-54.
- STRYKER, S. (1980). **Symbolic interactionism: a social structural version.** Menlo Park, CA . Benjamin/Cummings.
- STUMPF, S.A.; S.M. COLARELLI y K. HARTMAN. (1983). **Development of the Career Exploratory (CEX).** Journal of Vocational Behaviour, nº. 22. págs. 191-171.
- SUILLEROT, E., (1988). **Historia y sociología del trabajo femenino.** Barcelona. Península.
- SUPER,C.M. y HARKNESS, S. (1994). **The developmental niche.** En Lonner, W.J. y Malpass, R. (eds.). Psychology and culture. Boston. Allyn and Bacon.
- SUPER, D. (1978). **Adolescent and adult vocational maturity and adult vocational behaviour.** Congreso Internacional de Psicología Aplicada. Munich.
- TAIFEL, H. (1981). **Human groups and social categories.** Cambridge. Cambridge University press.
- TEICHLER, U. (1998). **Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges.** Higher education policy. 12: 285-312.
- TEICHER, M.Y. (July, 1967). **Social casework- science or art?.** Child Welfare, 46 (7), 393-396.

- TESSARING, M. (1998). **Ktraining for a changing Europe: a report on the current vocational and training research in Europe**. Thessaloniki, Greece. CEDEFOP
- THORNE, B. (1990). **Children and gender: construction of difference**. En Rhode, D.L. (ed.). *Theoretical perspectives on sex differences*. New Haven, CT. Yale University Press.
- THUROW, L.C. (1983). **Educación e igualdad económica**. *Educación y Sociedad* núm. 2. págs. 159-171. Madrid. Akal.
- TOFLER, A. (1991). **El cambio del poder**. Barcelona. Plaza y Janés.
- TOHARIA, L. (Comp.) (1983). **El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones**. Madrid. Alianza Universidad.
- TRIANDIS, H.C. (1995). **Individualism and collectivism**. Westview, Boulder, CO.
- TURKLE, S. (1995). **Life on the screen: identity in the age of the internet**. New York. Simon and Schuster.
- TYACK, D.B. y HANSOT, E. (1990). **Learning together. A history of coeducation in American schools**. New Havent, CT. Yale University Press.
- UBIETO, J. R. (1994). **Che vuoi? Reflexións sobre L'actualitat del Treball Social**. RTS nº 135. Barcelona. Colegio Oficial Diplomados en Trabajo Social de Cataluña.
- US BUREAU OF THE CENSUS (1975). **Historical statistics of the United States- Colonial times to 1970**. Washington, DC. bicentennial edn. US Department of Commerce.
- US BUREAU OF THE CENSUS (1998). **Statistical abstract of the United States**. Washington, DC. US Department of Commerce.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (1998). **Digest of educational statistics**. Washington, DC. US Department of Commerce.
- VALERO, F.J. (2003). **Procesos de transición al mercado de trabajo: Estrés y**

Prácticas en Empresa de la Universidad de Granada. Tesis Doctoral. Granada.

VARIOS AUTORES (1986). **Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios.** Madrid. Edt. Fundación Universidad Empresa.

VICENS, J. (1981). **Problématique générale de l'insertion professionnelle.** Coloquio de Lovaina.

VYGOTSKY, L.S. (1978). **Mind in society: the development of higher psychological processes.** , Cambridge, MA. Harvard University Press.

WARR, P.B. (1987). **Work, employment and mental health.** Oxford. Oxford Science Publications.

WENGER DE LA TORRE, M.D. (1996). **Tendencias de las políticas socioeconómicas y su repercusión en el Trabajo Social.** VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social. Sevilla

WENGER, D; DÍAZ, R. y CERRATO, R. (2000). **Flujos de inserción en la vida activa de los diplomados en Trabajo Social de las promociones 1996 y 1998 de Sevilla.** Informe interno. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide.

WERKIN, R.; BREEN, R. y PLANNAS, J. (Eds.) (1997). **Youth transitions in European theories and evidence.** Marseilles, France. CEREQ.

WILENSKY, H. (1964). **The professionalization of everyone?.** American journal of Sociology. 70. 137-58.

WILLIS, P. (1986). **Producción cultural y teorías de la reproducción,** en Educación y Sociedad. Madrid. Akal Editor.

WHITEAR, GREG (1997). **Calificaciones profesionales nacionales,** en Competencia Laboral. Antología de Lecturas. Conocer.

WHITING, J.W.M. y CHILD, I.L. (1953). **Child training and personality: a cross-cultural study.** New Haven, CT. Yale University Press.

ZAMANILLO, T. (1990). **Lo viejo se renueva, Un perfil del trabajador social de**

hoy. Documentación Social: Trabajo Social y Servicios Sociales. Madrid. Cáritas.

ZAMANILLO, T. y GAITAN, L. (1991). **Para comprender el Trabajo Social.** Estella (Navarra). Verbo Divino.

ZARRAGA, J.L. (1979). **Estudio sobre los trabajadores de reciente incorporación a la situación de actividad.** Madrid. Edt. Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación de Cajas de Ahorros.

- (1984). **Encuesta Omnibus Juventud Segunda Ola (E/892). La búsqueda del primer empleo.** Madrid. Edt. Instituto de la Juventud.

- (1985). **Informe Juventud en España: la inserción de los jóvenes en la sociedad.** Madrid. Edt. Publicaciones de Juventud y Sociedad S.A. Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud.

ZIMBALIST, S. (1997). **Historic themes and landmarks insocial welfare research.** New York, NY. Harper & Row.

ANEXOS

ANEXO I

NORMATIVA ACADÉMICA. Períodos

ETAPA DE EXPANSIÓN DEL SERVICIO SOCIAL PERÍODO 1962-1966:

Orden Ministerial de 22 de Febrero de 1962 (B.O.E. 6 de Mayo), del Ministerio de Educación Nacional, por la que se crea una comisión de Estudio para la reglamentación de la Profesión de Técnico de Asistencia Social, está presidida por el Secretario General Técnico del Ministerio de Educación, Sr. Tena Artigas; constituyó el antecedente de la posterior Junta Consultiva.

Decreto 1403/64, de 30 de Abril de 1964 (B.O.E. 15 de Mayo), del Ministerio de Educación Nacional sobre reglamentación de las Escuelas para formación de Asistentes Sociales. El mismo Decreto en su Art.IV, dispone la creación de la Junta Consultiva de Escuelas de Asistentes Sociales para entender en todos los asuntos relativos al régimen y reconocimiento de Escuelas y a los planes de estudios, así como el asesoramiento del Ministerio en cuantos asuntos les sean sometidos por éste.

Orden Ministerial de 31 Julio de 1964 (B.O.E. 12 de Agosto), del Ministerio de Educación Nacional por la que se aprueba el Plan de Estudios y Cuadro Horario de las Enseñanzas de Asistentes Sociales; como desarrollo del Decreto de 30 de Abril de 1964.

Orden Ministerial de 4 de Mayo de 1965 (B.O.E. 1 de Junio), del Ministerio de Educación Nacional por la que se reconoce como Escuelas no oficiales diversos Centros dependientes de la Jerarquía Eclesiástica.

Orden Ministerial de 11 de Mayo de 1965 (B.O.E. 23 de Septiembre), del Ministerio de Educación Nacional sobre la Reválida del título de Asistente Social.

Orden Ministerial de 22 de Junio de 1965 (B.O.E. de 27 de Julio), del Ministerio de Educación Nacional sobre reconocimiento como Escuelas no oficiales de Asistentes Sociales.

Resolución de 24 de Junio de 1965 (B.O.E. de 6 de Julio), de la Dirección General de Enseñanza Laboral por la que se convoca para la prueba final de Estudios de Asistentes Sociales.

Resolución de 2 de Noviembre de 1965 (B.O.E. 12 de Noviembre), de la Dirección General de Enseñanza Laboral sobre normas definitivas para convalidación del Título de Asistente Social.

Orden Ministerial de 6 de Junio de 1966 (B.O.E. 27 de Julio), del Ministerio de Educación Nacional por la que se crea la Comisión de Trabajo de la Junta Consultiva de Asistentes Sociales.

Orden Ministerial de 25 de Octubre de 1966 (B.O.E. de 18/19 de Noviembre), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se aprueba el emblema distintivo correspondiente a los estudios de Asistentes Sociales. Se reglamenta la expedición del Título de Técnico de Grado Medio para los Asistentes Sociales.

Orden Ministerial de 26 de Octubre de 1966 (B.O.E. 1 de Diciembre), del Ministerio de Educación y Ciencia por la que se aprueban los Planes de estudio, cuadro de horarios y cuestionarios de las enseñanzas de Asistentes Sociales.

Orden Ministerial de 19 de Diciembre de 1966 (B.O.E. 9 de Enero), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se reconoce como Escuela no oficial a la dependiente de la Academia Profesional "San Isidro" del S.E.U. de Huelva.

ETAPA DE ESTABILIZACIÓN DEL SERVICIO SOCIAL. REFERENCIAS LEGISLATIVAS. PERÍODO 1967-1970:

Decreto 986/67 de 20 de Abril de 1967 (B.O.E. 17 de Mayo), del Ministerio de Educación y Ciencia, sobre creación de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales.

Orden Ministerial de 1 de Febrero de 1968 (B.O.E. 29 de Febrero), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se reconoce como Escuela no oficial de Asistentes Sociales a la Escuela dependiente de la Universidad de Navarra.

Orden Ministerial de 23 de Abril de 1969 (B.O.E. de 3 de Junio), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se reconoce como Escuela no oficial de Asistentes Sociales a la dependiente de la Universidad Laboral de Zaragoza.

Orden Ministerial de 27 de Mayo de 1970 (B.O.E. de 10 de Junio), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula la prueba final de Estudios y refunde los contenidos de las normativas anteriores: Resolución de 16 de Mayo de 1968 y Orden Ministerial de 4 de Junio de 1969.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Media y Profesional de Junio de 1970 (B.O.E. de 8 de Junio de 1970), por la que se constituyen los Tribunales para las pruebas finales de Asistentes Sociales.

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/70 de 4 de Agosto de 1970 (B.O.E. de 6 de Agosto), de la Jefatura del Estado.

ETAPA DE RECONCEPTUALIZACIÓN DEL SERVICIO SOCIAL. NORMATIVA ACADÉMICA. PERÍODO 1971-1973:

Orden Ministerial de 25 de Mayo de 1971 (B.O.E. 6 de Julio), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula la prueba final de Estudios. Regida por Orden Ministerial de 22 de Mayo de 1970.

Decreto 2061/1972 de 21 de Julio, por el que se integran las Universidades Laborales en el régimen académico de la Ley General de Educación.

Orden Ministerial de 3 de Julio de 1973 (B.O.E. 11 de Julio), del Ministerio de Educación y Ciencia, sobre acceso de los asistentes sociales a estudios universitarios, siempre que acrediten estar en posesión, además, del título de Bachiller Superior.

Decreto 2293//1973 de 17 de Agosto (B.O.E. 26 de Septiembre), del Ministerio de Educación y Ciencia, sobre regulación de las Escuelas Universitarias Estatales y no Estatales.

Orden Ministerial de 17 de Septiembre de 1973 (B.O.E. 24 de Septiembre), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se desarrolla el Decreto 2293/73 sobre regulación de solicitudes de autorización para la creación de Escuelas Universitarias Estatales y no Estatales.

REFORMA DEMOCRÁTICA DE 1975. NORMATIVA ACADÉMICA. PERÍODO 1974-1979:

Real Decreto de 4 de Marzo de 1976 y Orden ministerial de 20 de Diciembre de 1976, por el que dejan de tener carácter obligatorio y no son objeto de inclusión en el horario académico del curso las asignaturas de: Formación Política, Formación Religiosa y Educación Física.

Real Decreto Ley 23/1977, de 1 de Abril (B.O.E. 15 de Abril), por el que se suprime la Sección Femenina del Movimiento.

ETAPA DE CLASIFICACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIOS DE TRABAJO SOCIAL. MARCO NORMATIVO. PERÍODO 1980-1990:

Real Decreto 1850/81, de 20 de Agosto (B.O.E. 28 de Agosto), del Ministerio de Educación y Ciencia, sobre incorporación a la Universidad de los Estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Deroga el Decreto de 30 de Abril de 1964.

Orden Ministerial de 12 de Abril de 1983 (B.O.E. 19 de Abril), del Ministerio de Educación y Ciencia sobre directrices para la elaboración de Planes de Estudio de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Desarrolla el art. nº 3 del Real Decreto de 20 de Agosto de 1981.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto (B.O.E. 25 de Agosto) de Reforma Universitaria

Orden Ministerial de 8 de Mayo de 1987 (B.O.E. 14 de Mayo), del Ministerio de Educación y Ciencia sobre requisitos para convalidación del Título de Asistente Social por el de Diplomado en Trabajo Social y normas sobre continuación de estudios iniciados durante la vigencia de los extinguidos Planes de Escuelas de Asistentes Sociales.

Acuerdo de 19 de Junio de 1990, de la Comisión Académica del Consejo de Universidades por el que se crea el Área de Conocimiento: Trabajo Social y Servicios Sociales.

Acuerdo de 25 de Septiembre de 1990, del Consejo de Universidades por el que se determina como Área de Conocimiento específica de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social.

Real Decreto 1431/1990, de 26 de Octubre (B.O.E. 20 de Noviembre), por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Trabajo Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel.

ANEXO II PLANES DE ESTUDIOS

Cuadro 1. Materias y asignaturas troncales, obligatorias y optativas de los planes de estudios de las Escuelas objeto de estudio: Granada (1994), Sevilla (1989), Linares (1997) y Jerez (1995).

	GRANADA	SEVILLA	LINARES	JEREZ
DERECHO	X		X	X
MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGAC SOCIAL	X		X	X
POLÍTICA SOCIAL Y ESTADO DE BIENESTAR	X		X	X
PSICOLOGÍA	X		X	X
SERVICIOS SOCIALES	X		X	X
SOCIOLOGIA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL	X		X	X
SALUD PÚBLICA Y TS	X		X	X
TRABAJO SOCIAL	X	X	X	X
CIENCIAS BÁSICAS		X		
CIENCIAS COMPLEMENTARIAS		X		
DERECHO CONSTITUCIONAL	X			X
DERECHO ADMINISTRATIVO	X		X	X
DERECHO CIVIL	X			
FUNDAMENTOS DE DERECHO PARA EL TS		X		
FUNDAMENTOS EN DERECHO PÚBLICO			X	
DERECHO DE FAMILIA			X	X
DEBERES Y DERECHOS FUNDAMENTAL.				X
DERECHO DEL TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL	X*			X
DERECHO PENITENCIARIO	X*			X
MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGAC SOCIAL	X	X	X	X
METODOLOGIA CIENTÍFICA APLICADA AL TS	X			
ESTADÍSTICA APLICADA A LAS CIENCIAS SOC.	X*	X	X	X
POLÍTICA SOCIAL	X*		X	X
POLÍTICA SOCIAL Y ESTADO DE BIENESTAR	X			
POLÍTICA SOCIAL Y EST.DE BIENEST. EN ESPAÑ	X			
PSICOLOGÍA SOCIAL	X	X	X	X
PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA	X			
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	X			
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DIFERENCIAL		X	X	X
SALUD PÚBLICA Y TS	X*		X	X
INTRODUCCION A LOS SERVIC. DE BIENESTAR	X	X	X	
ORGANIZ.Y PLANIFIC.DE LOS SERVICIOS SOCI.	X			
ESTRUCTURA DE LOS SERVICIOS SOCIALES			X	
PLANIFICACION Y GESTIÓN DE LOS SERV.SOC.			X	
SISTEMA PÚBLICO DE LOS SERVICIOS SOCIALE	X			
ADMN.SOCIAL EN ESPAÑA Y SERVICIOS SOC.	X			
REG.JURID.ADMINISTR. DE LA ACCIÓN SOCIAL				X
SOCIOLOGÍA GENERAL		X	X	X
SOCIOLOGÍA Y ESTRUCTURA SOCIAL	X			
SOCIOLOGÍA DE LA MARGINACIÓN	X			
ANTROPOLOGÍA SOCIAL	X	X	X	X
ANTROPOLOGÍA DEL DESARROLLO	X			
SALUD PÚBLICA Y TS	X			
INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTOS DEL TS	X		X	
TEORÍA DEL CONOCIMIENTO EN TS			X	
CORRIENTES TEÓRICAS DEL TS			X	
TECNOLOGÍA DEL TS			X	
INTERVENCIÓN COLECTIVA EN EL TS	X*		X	
NIVELES Y ÁREAS DE INTERVEN EN TS			X	
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EL TS I	X			

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EL TS II	X			
MODELOS DE INTERVENCIÓN EN TS	X			
TS INDIVIDUAL-FAMILIAR	X	X*		
	GRANADA	SEVILLA	LINARES	JEREZ
TS GRUPAL	X			
TS COMUNITARIO	X			
PLANIFICACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL	X			
ESTRUCTURA SOCIAL CONTEMPORANEA		X	X	X
TRABAJO SOCIAL I		X		X
TRABAJO SOCIAL II		X		X
TRABAJO SOCIAL III		X		X
SERVICIOS SOCIALES I		X		
SERVICIOS SOCIALES II		X		
SERVICIOS SOCIALES Y SEGURIDAD SOCIAL				X
SERVICIOS SOCIALES Y ASISTENCIA SOCIAL				X
ECONOMÍA APLICADA AL TS	X*	X	X	X*
ÉTICA GENERAL Y DEL TS	X*	X	X	X*
NECESIDADES FUNDAM.Y SERVIC DE SALUD				X
MEDICINA GENERAL Y SOCIAL		X*		X
PRÁCTICAS I	X	X	X	X
PRÁCTICAS II	X	X	X	
PRÁCTICAS III		X		
POLÍTICA SOCIAL DE LA COMUNID. EUROPEA	X			
POLÍTICA SOCIAL COMUNITARIA				X
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN TS	X			
GERONTOLOGÍA Y TS	X			
TS Y ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA	X			
TS Y DROGODEPENDENCIA	X			
TS Y POLÍTICA SOCIOCriminal	X			
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y TS	X			
TS EN SERVICIOS SOCIALES PARA LA INFANCIA	X			
DISEÑO Y EVALUACION DE POLÍT Y PROG.SOC	X			
SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTI EN TS	X			
PROBLEMAS SOCIALES Y ANIM.SOCIOCULTUR.	X			
SOCIOLOGÍA DE LA VEJEZ	X			
SOCIOLOGÍA DE LA SALUD	X			
SOCIOLOGÍA DE LA MUJER	X			
PSICOGERONTOLOGÍA SOCIAL	X			X
DESARROLLO DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA	X			
ANTROPOLOGÍA APLICADA	X		X	
SERVIC. SOC EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL	X			
PSICOPATOLOGÍA		X		
TS CON MINUSVÁLIDOS		X		
PSICOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES		X		
POLÍTICA ECONÓMICA DE LOS SERVICIOS SOC.		X		
TS Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA			X	
POLÍTICA SOCIAL EN ANDALUCÍA			X	
TS DELINCUENCIA E INSERCIÓN			X	
POLÍTICA SOCIAL EN LA UNIÓN EUROPEA			X	
ANÁLISIS COMPARATIVO DE POLÍTICA SOCIAL			X	
INTERVENCIÓN FAMILIAR DESE EL TS			X	
TS INTERNACIONAL COOPERAC.AL DESARROL			X	
TS Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL			X	
TS DE LA TERCERA EDAD			X	
TS Y MUJER			X	
ESTRUCTURA SOCIAL DE ESPAÑA			X	
FACTORES DE RIESGO EN DESARROLLO PSICOL			X	

	GRANADA	SEVILLA	LINARES	JEREZ
PSICOLOGÍA COMUNITARIA			X	
ESTRUCTURAS POLÍTICAS Y ADMINISTRATIVS			X	
ECONOMÍA POLÍTICA			X	
HISTORIA POLÍTICA Y SOCIAL CONTEMPORAN			X	
SOCIOLOGÍA INDUSTRIAL			X	
MARGINACIÓN Y MINUSVALÍAS				X
DESARROLLO COMUNITARIO				X
TEC DE COMUNICAC EN PROFESIONALES EN TS				X
INTRODUCCIÓN A LA INFORMÁTICA				X
INGLES				X
FRANCÉS				X
METODOLOGÍA DE LA INTERVENCION SOCIAL				X
ANIMACIÓN SOCIAL Y DE GRUPO				X
MATERIAS TRONCALES				
ASIGNATURAS TRONCALES Y ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD				
ASIGNATURAS OPTATIVAS				
* - Asignaturas optativas en esta Escuela				

ANEXO III TABLAS VARIABLES

Anexo III.1. Porcentaje de diplomados insertados en cada mes. Granada y Sevilla		
Meses	Sevilla	Granada
1	1.2	0
2	1.2	0
3	0.6	0.8
4	1.2	0.8
5	1.2	0.8
6	2.4	0.8
7	3	3.1
8	3	3.1
9	3.6	3.1
10	4.2	3.1
11	4.2	3.1
12	4.2	3.1
13	4.8	4.6
14	4.8	4.6
15	6	3.2
16	6	3.2
17	6.6	3.1
18	6.6	3.1
19	6.6	3.1
20	7.9	3.9
21	8.5	3.9
22	9.7	3.9
23	9.7	5.4
24	9.7	5.5
25	10.3	9.4
26	9.7	10.3
27	9.7	9.4
28	8.6	10.8
29	9.7	10.8
30	8.9	11
31	9.7	11
32	10.2	10.2

Anexo III.2. Porcentaje de diplomados insertados en cada mes. Linares y Jerez.		
Mes	Linares	Jerez
1	0	1.5
2	2.3	0
3	2.2	1.5
4	4.4	1.5
5	4.5	3.1
6	4.5	3.1
7	4.4	3.8
8	4.4	3.8
9	4.4	5.3
10	4.4	5.3
11	4.4	5.3
12	4.4	5.3
13	4.4	5.3
14	5.5	3.8
15	5.6	5.3
16	5.6	6.9
17	5.5	7
18	5.6	9.9
19	6.7	10
20	5.5	9.9
21	6.8	11.4
22	6.6	12.3
23	8.8	12.3
24	8.8	12.4
25	10	12.4
26	8.8	13.8
27	8.8	13.7
28	10.1	13.7
29	10	13.7
30	8.8	13.7
31	8.8	15.4
32	8.8	15.3

Anexo III.3. Porcentaje de personas insertadas por sexos. Granada y Sevilla		
Mes	Mujeres	Hombres
1	0.8	0
2	0.8	0
3	1.2	0
4	1.6	0
5	1.6	0
6	2	0
7	3.6	0
8	3.6	0
9	4	0
10	4.1	2
11	4.1	2
12	4.1	2
13	5.2	2
14	5.3	2
15	5.3	2
16	5.3	2
17	5.3	6.1
18	5.2	6.1
19	5.3	6.1
20	6.1	8.2
21	6.9	8.2
22	7.3	8.2
23	7.7	8.2
24	7.7	8.3
25	9.7	10.4
26	10	10.4
27	9.4	10.2
28	9.3	10.4
29	10.4	10.4
30	10.6	10.4
31	9.8	10.2
32	10.2	10.4

Anexo III.4. Porcentaje de personas insertadas por sexos. Linares y Jerez.		
Mes	Mujeres	Hombres
1	0	5.6
2	1.1	2.7
3	2.2	0
4	2.2	2.7
5	3.3	2.7
6	3.3	2.7
7	3.3	8.4
8	3.3	8.4
9	4.4	8.4
10	4.4	8.4
11	4.4	8.4
12	4.4	8.4
13	4.4	8.4
14	3.8	8.4
15	4.9	8.6
16	6	8.4
17	6	8.6
18	7.7	8.6
19	8.7	8.4
20	7.7	8.4
21	9.3	8.4
22	10.4	8.6
23	10.9	8.4
24	11	8.4
25	12	8.4
26	12	8.4
27	12.1	8.1
28	13.1	8.6
29	13.1	8.4
30	12.1	8.4
31	13.2	8.4
32	13.1	8.4

Anexo III.5. Porcentaje de personas insertadas por expediente académico. Granada y Sevilla.			
Mes	5-5.9	6-6.9	7-8.9
1	0	1.3	0
2	0	1.3	0
3	0	0.6	1.2
4	0	0.6	3.5
5	0	0.6	3.5
6	0	0.6	4.6
7	1.9	0.6	7.1
8	1.9	0.7	7.1
9	1.9	0.7	8.3
10	1.9	1.9	8.3
11	1.9	1.9	8.3
12	1.9	1.9	8.3
13	1.8	3.2	8.3
14	1.8	3.3	8.3
15	0	3.8	8.2
16	0	4	8.3
17	1.8	4	8.3
18	1.9	4	8.3
19	1.9	4	8.3
20	3.8	4.6	10.3
21	3.8	5.3	10.6
22	3.8	6.6	10.5
23	3.6	7.7	10.3
24	3.8	9.4	8.3
25	8.9	9.8	10.5
26	8.9	10.4	10.5
27	3.6	11.1	10.3
28	7.2	11.2	9.3
29	7.2	11.2	10.4
30	7.2	11.8	10.6
31	7.1	11.8	9.1
32	7.1	12.3	9.3

Anexo III.6. Porcentaje de personas insertadas por expediente académico. Linares y Jerez.			
Mes	5-5.9	6-6.9	7.7.9
1	0	0	5.9
2	1.7	0.8	3.1
3	1.6	2.4	0
4	1.6	3.2	0
5	1.7	4.8	0
6	1.7	4.8	0
7	4.9	4.8	0
8	4.8	4.8	0
9	8	4.8	0
10	8.2	4.8	0
11	8.2	4.7	0
12	8.2	4.8	0
13	8.2	4.8	0
14	6.5	4.8	0
15	6.5	6.3	0
16	6.4	7.2	0
17	6.5	7.2	0
18	6.4	10.3	0
19	6.5	11.2	0
20	6.7	10.4	0
21	11.7	8.8	6.1
22	11.4	10.3	6.1
23	11.3	11.1	6.3
24	11.3	11.2	6.3
25	11.4	12.5	6.3
26	11.4	12.8	6.3
27	11.3	12.8	6.3
28	11.4	13.6	6.3
29	11.4	13.6	6.3
30	11.4	12.8	6.3
31	11.4	14.3	6.1
32	11.3	14.2	6.1

Anexo III.7. Porcentaje de personas insertadas por edad de inicio de los estudios. Granada y Sevilla.			
Meses	18 ó menos años	De 19 a 24 años	Más de 25 años
1	0	1.5	0
2	0	0.8	3.8
3	0	2.4	3.8
4	0	3	4
5	0	3.2	12
6	0	3.2	11.7
7	0	3	16
8	0	3.2	16
9	0	4.7	16
10	5.2	2.8	5.9
11	5.2	2.8	5.9
12	5.2	2.8	5.9
13	5.2	4.3	5.9
14	5.2	4.5	5.7
15	5.2	3.9	5.9
16	6.5	3.2	5.9
17	6.6	4.5	5.9
18	4	4.9	5.9
19	3.9	5	5.9
20	6.5	6.7	5.9
21	6.4	7.1	6.1
22	7.8	7.1	6.1
23	7.8	7.7	5.9
24	10.2	7.1	5.9
25	11.7	10.4	5.9
26	11.5	9.9	6.1
27	13.2	8.2	6.1
28	13.2	9.4	3
29	13	10.4	3
30	13	11.1	3
31	11.8	10.9	3.1
32	9.2	11.6	3.1

Anexo III.8. Porcentaje de personas insertadas por edad de inicio de los estudios. Linares y Jerez.			
	18 años o menos	De 19 a 24 años	Más de 25 años
1	0	1.5	0
2	0	0.8	3.8
3	0	2.4	3.8
4	0	3	4
5	0	3.2	12
6	0	3.2	11.7
7	0	3	16
8	0	3.2	16
9	0	4.7	16
10	0	4.7	16
11	0	4.6	16
12	0	4.6	16
13	0	4.6	16
14	0	3.8	16
15	0	5.3	16
16	3	5.3	16
17	3	5.3	16
18	3.1	8.4	16.7
19	6.2	7.8	16.7
20	6.3	7	16.7
21	7.7	7.1	24
22	10.8	6.9	24
23	10.8	7.7	24
24	10.8	7.8	24
25	12.3	7.9	24
26	10.9	9.4	24
27	10.9	9.2	24
28	12.3	9.4	24
29	12.5	9.4	24
30	10.9	9.4	24
31	10.9	11	23
32	10.9	10.9	24

Anexo III.9. Porcentaje de personas insertadas por estudios del padre. Granada y Sevilla			
	Primarios o menos	Secundarios	Superiores
1	0.5	0	2.5
2	0.5	0	2.5
3	0	2	2.5
4	0.5	2	2.6
5	0.5	2	2.6
6	0.5	2	2.6
7	2	2	7.5
8	2	2	7.5
9	2	2	10
10	2	2	12.5
11	2	2	12.5
12	2	2	12.9
13	2.5	2	15.4
14	2.5	2	15.4
15	1.5	6	15.8
16	2.5	6	13.1
17	3	6	13.1
18	3	6.1	12.9
19	3	5.9	12.9
20	5	6	12.5
21	5	7.8	12.9
22	5	8	15.8
23	5	10	15.4
24	5.5	6.3	15.4
25	7	12	20.5
26	6.5	16	20
27	6.5	15.7	15.4
28	5.5	16	20.5
29	6.5	16	20.5
30	6.5	15.7	23.1
31	6.5	15.4	20.5
32	6.5	15.7	20.5

Anexo III.10. Porcentaje de personas insertadas por estudios del padre. Linares y Jerez			
Meses	Primarios o menos	Secundarios	Superiores
1	1.4	0	0
2	1.4	0	0
3	2.8	0	0
4	4.1	0	0
5	5.4	0	0
6	5.4	0	0
7	6.1	0	0
8	6.1	0	0
9	6.1	0	6.7
10	6.1	0	6.7
11	6.1	0	6.7
12	6.1	0	6.7
13	6.1	0	6.5
14	7.4	0	0
15	7.4	0	6.5
16	7.5	0	12.9
17	7.5	0	12.9
18	8.9	0	12.9
19	9.6	4.9	13.3
20	9.2	4.9	13.3
21	10.2	5	13.3
22	10.1	10	13.3
23	10.1	9.8	16.7
24	10.2	9.8	16.7
25	10.9	9.8	16.7
26	11.6	9.8	16.7
27	11.5	9.8	16.7
28	13	9.5	16.7
29	13	9.5	16.7
30	11.5	9.5	16.7
31	11.5	9.8	23.3
32	11.6	9.5	22.6

Anexo III.11. Porcentaje de personas insertadas por estudios de la madre. Granada y Sevilla.			
Meses	Primarios o menos	Secundarios	Superiores
1	0.4	0	7.1
2	0.4	0	7.7
3	0	3	7.7
4	0.4	2.9	7.7
5	0.4	2.9	7.7
6	0.4	2.9	7.7
7	1.7	8.6	7.1
8	1.7	8.8	7.1
9	2.1	8.8	7.1
10	2.1	8.8	20
11	2.1	8.8	20
12	2.1	8.8	21.4
13	3.4	8.8	21.4
14	3.4	8.8	21.4
15	2.9	11.8	20
16	2	11.4	26.7
17	2.9	11.4	26.7
18	3.3	11.4	14.3
19	3.3	11.4	14.3
20	4.2	14.3	14.3
21	4.2	17.1	14.3
22	4.2	18.2	30.8
23	4.6	18.2	30.8
24	5.4	14.7	30.8
25	6.6	23.5	38.5
26	7	20.6	38.5
27	7	20	28.6
28	6.2	23.5	28.6
29	7.1	24.2	28.6
30	7.8	23.5	28.6
31	7.1	23.5	28.6
32	6.6	27.3	30.8

Anexo III.12. Porcentaje de personas insertadas por estudios de la madre. Linares y Jerez.			
Meses	Primarios o menos	Secundarios	Superiores
1	1.1	0	0
2	1.2	0	0
3	2.4	0	0
4	4.5	0	0
5	4.6	0	0
6	4.6	0	0
7	5.2	0	0
8	5.2	0	0
9	5.8	0	0
10	5.8	0	0
11	5.8	0	0
12	5.8	0	0
13	5.8	0	0
14	6.3	0	0
15	6.3	6.7	0
16	7	6.9	0
17	7	6.9	0
18	8.7	6.9	0
19	9.8	6.5	0
20	8.7	6.7	0
21	11	6.7	0
22	11	13.3	0
23	11	17.2	0
24	11	17.2	0
25	11.5	17.2	0
26	12.1	16.7	0
27	12	16.7	0
28	12.7	16.7	0
29	12.6	16.7	0
30	12.1	17.2	0
31	12.1	16.7	13.3
32	12.2	17.2	13.3

Anexo III.13. Porcentaje de personas insertadas por estrato social de la familia. Granada y Sevilla.		
Meses	Medio-Alto	Medio-Bajo
1	0.9	0
2	0.9	0
3	1.4	0
4	1.9	0
5	1.9	0
6	1.9	0
7	3.3	1.5
8	3.3	1.5
9	3.8	1.5
10	3.8	4.3
11	3.8	4.5
12	3.8	4.5
13	4.7	4.5
14	4.7	4.5
15	5.1	4.5
16	5.1	4.5
17	5.6	4.4
18	6.1	1.5
19	6.1	1.5
20	8	1.5
21	8.5	1.5
22	8.4	1.5
23	8.8	1.5
24	9.2	1.5
25	12.1	1.5
26	12.1	1.5
27	11.2	1.5
28	12.1	0
29	13	0
30	13.5	0
31	12.6	0
32	12.8	0

Anexo III.14. Porcentaje de personas insertadas por estrato social de la familia. Linares y Jerez.		
Meses	Medio-Bajo	Medio-Alto
1	0	1.5
2	0	1.5
3	0	3
4	0	4.5
5	3.8	4.5
6	3.7	4.5
7	5.7	4.5
8	5.7	4.5
9	5.7	5.3
10	5.7	5.3
11	5.7	5.3
12	5.6	5.3
13	5.6	5.3
14	5.7	5.2
15	5.7	6.7
16	5.8	8
17	5.7	8
18	5.7	10.7
19	5.8	11.7
20	5.7	10.4
21	5.8	11.2
22	5.8	14.2
23	5.7	15.7
24	5.7	15.6
25	7.6	15.6
26	5.7	16.4
27	5.7	16.5
28	9.3	16.4
29	9.3	16.4
30	5.7	16.4
31	5.7	17.8
32	5.7	17.9

Anexo III.15. Porcentaje de personas insertadas por procedencia. Granada y Sevilla.		
Meses	FP o Bachillerato/COU	Selectividad
1	0	0.7
2	0	0.7
3	0	2
4	1	2
5	1	2
6	1	2
7	1	2.7
8	1	2.7
9	1	3.4
10	1	4.1
11	1	4.1
12	1	4.1
13	2	5.4
14	2	5.4
15	2	4.8
16	3	4.1
17	5	4.1
18	5	3.4
19	5	3.4
20	7	4.8
21	8	4.8
22	8	6.1
23	9	6.1
24	9	6.1
25	9.1	10.2
26	9.1	10.8
27	10.2	8.8
28	10.2	8.8
29	12	8.8
30	11.9	9.5
31	12	8.8
32	11.9	8.1

Anexo III.16. Porcentaje de personas insertadas por procedencia. Linares y Jerez.		
Mes	FP o Bachillerato/COU	Selectividad
1	0	1.8
2	1.6	0.9
3	1.6	0.9
4	3.2	0.9
5	6.4	0.9
6	6.6	0.9
7	8.2	0.9
8	8.2	0.9
9	8.2	2.7
10	8.2	2.7
11	8.2	2.7
12	8.2	2.7
13	8.2	2.7
14	11.3	0.9
15	11.5	2.7
16	11.5	4.5
17	11.3	4.4
18	11.5	8
19	11.3	9.9
20	11.3	10
21	12.9	8.9
22	16.4	8.9
23	16.1	8.9
24	16.1	9
25	16.1	9.8
26	16.1	8.9
27	16.1	8.9
28	15.9	9.7
29	15.9	9.7
30	16.1	8.8
31	19.1	8.9
32	19.1	8.9

Anexo III.17. Porcentaje de personas insertadas por trabajos anteriores. Granada y Sevilla.		
Meses	Si	No
1	0.8	0.6
2	0.8	0.6
3	0.8	0.6
4	2.5	0.6
5	2.5	0.6
6	3.3	0.6
7	4.9	1.7
8	4.9	1.7
9	5.8	1.7
10	7.4	1.7
11	7.4	1.7
12	7.4	1.7
13	8.3	2.3
14	8.2	2.3
15	8.9	2.3
16	9.7	1.7
17	10.7	1.8
18	10.5	1.7
19	10.5	1.7
20	10.5	3.5
21	10.7	4.1
22	10.5	5.2
23	10.5	6.3
24	9.7	6.9
25	14	7.5
26	14	7.5
27	12.9	7.6
28	12.2	8.6
29	13.1	8.6
30	13.1	9.3
31	12.2	9.2
32	12.2	8.7

Anexo III.18. Porcentaje de personas insertadas por trabajos anteriores. Linares y Jerez.		
Meses	Si	No
1	0	1.9
2	1.2	0.9
3	1.3	2.8
4	2.5	2.8
5	5	2.8
6	5	2.8
7	6.4	2.8
8	6.3	2.8
9	6.3	4.7
10	6.4	4.7
11	6.3	4.7
12	6.4	4.7
13	6.4	4.7
14	8.8	2.8
15	9	4.8
16	8.8	6.4
17	8.8	6.5
18	14	6.6
19	14.1	7.5
20	14	6.5
21	15.2	7.5
22	16.7	7.5
23	19.3	7.4
24	19	7.5
25	19	8.5
26	19	9.3
27	19	9.4
28	19	10.2
29	19	10.2
30	19	9.4
31	21.8	9.3
32	21.5	9.3

Anexo III.19. Porcentaje de personas insertadas por posición elección TS. Granada y Sevilla.		
Meses	Primera	Segunda o más
1	0.5	1.1
2	0.5	1.1
3	0.5	1.1
4	1.5	1.1
5	1.5	1.1
6	2	1.1
7	3	3.2
8	3	3.2
9	3.5	3.2
10	4.5	3.2
11	4.5	3.2
12	4.5	3.2
13	5.5	4.3
14	5.5	4.3
15	5	4.3
16	4.5	5.4
17	4.4	6.5
18	4.5	6.5
19	4.5	6.4
20	5.5	7.6
21	5.5	9.7
22	6	9.6
23	6	11.7
24	6.4	11.6
25	8.9	12.8
26	8.8	12.8
27	8.5	12.8
28	9	14
29	8.5	14
30	9	13.8
31	8.3	13.8
32	7.9	14

Anexo III.20. Porcentaje de personas insertadas por posición elección TS. Linares y Jerez.		
Meses	Segunda o más	Primera
1	0	1.4
2	1.9	0.7
3	2	2.2
4	3.9	2.1
5	3.9	3.6
6	4	3.6
7	4	4.4
8	4	4.4
9	4	5.9
10	4	5.9
11	3.9	5.9
12	4	5.9
13	4	5.9
14	4	5.8
15	7.6	5.8
16	8	6.5
17	7.8	6.6
18	8	9.5
19	7.8	10.3
20	7.6	9.6
21	7.6	11.8
22	7.6	13.2
23	7.6	13.9
24	7.8	13.8
25	7.6	14.8
26	7.6	15.3
27	7.6	15.3
28	7.6	16.1
29	7.6	16.1
30	7.6	15.4
31	7.8	16.8
32	7.6	16.9

Anexo III.21. Porcentaje de personas insertadas por otros estudios seguidos. Granada y Sevilla.		
Meses	Ninguno	Cursos u otros estudios
1	1.1	0.5
2	1.1	0.5
3	3.3	0
4	3.3	0.5
5	3.3	0.5
6	4.3	0.5
7	6.6	1.5
8	6.5	1.5
9	6.5	2
10	6.6	2.5
11	6.5	2.5
12	6.5	2.5
13	7.7	3.5
14	7.7	3.5
15	7.8	3
16	9.9	2.5
17	11	2.5
18	11	2.5
19	10.9	2.5
20	11	4
21	10.9	4.5
22	12.1	4.5
23	14	4.5
24	13.2	5.5
25	15.3	7.8
26	16.5	7.3
27	16.5	6.4
28	15.4	7
29	16.7	7
30	16.7	7.5
31	16.5	6.9
32	16.5	6.9

Anexo III.22. Porcentaje de personas insertadas por otros estudios seguidos. Linares y Jerez.		
Meses	Ninguno	Cursos u otros estudios
1	0	1.5
2	2	0.7
3	1.9	2.2
4	4	2.2
5	4	3.7
6	4	3.7
7	3.8	4.4
8	3.9	4.4
9	7.8	4.4
10	7.7	4.4
11	7.8	4.4
12	7.8	4.4
13	7.7	4.4
14	3.8	5.8
15	7.8	5.1
16	7.8	6.6
17	8	6.6
18	8	9.6
19	8	10.4
20	8	9.6
21	7.8	11.8
22	8	13.3
23	10.2	13.4
24	10.2	13.6
25	10	14.1
26	10	14.9
27	10	14.7
28	9.8	15.5
29	9.8	15.5
30	9.8	14.8
31	9.8	16.3
32	9.8	16.3

Anexo III.23. Porcentaje de personas insertadas por voluntariado. Granada y Sevilla.		
Meses	Si	No
1	1.4	0
2	1.4	0
3	2.1	0
4	2.8	0
5	2.8	0
6	2.9	0.7
7	3.6	2.6
8	3.6	2.6
9	4.3	2.6
10	5.7	2.6
11	5.6	2.6
12	5.7	2.6
13	5.7	4.5
14	5.7	4.5
15	5.7	4
16	6.4	3.3
17	6.4	4
18	6.4	4
19	6.4	4
20	7.9	5.3
21	8.7	5.3
22	8.6	5.8
23	8.5	6.5
24	9.1	6.5
25	12	8.5
26	11.3	9.7
27	10.6	9.8
28	11.4	8.5
29	11.4	9.2
30	11.4	10.4
31	10.1	10.4
32	10	10.4

Anexo III.24. Porcentaje de personas insertadas por voluntariado. Linares y Jerez.		
Meses	Si	No
1	2	0
2	0	2.4
3	0	4.6
4	1	4.6
5	3	4.6
6	3.1	4.6
7	4.1	4.8
8	4.1	4.8
9	4.1	7.1
10	4.1	7.1
11	4.1	7.1
12	4.1	7.1
13	4.1	7.1
14	6.2	4.8
15	8.1	4.8
16	9.2	4.6
17	9.2	4.8
18	11.4	6.9
19	13.5	6.9
20	13.4	4.7
21	18.5	2.3
22	21.1	2.3
23	21.8	2.3
24	21.8	2.4
25	22.9	2.4
26	21.8	4.6
27	21.8	4.6
28	22.6	4.6
29	22.4	4.8
30	21.4	4.6
31	23.4	4.6
32	23.4	4.6

Anexo III.25. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 5 meses. Granada y Sevilla.		
Meses	No Formación	Formación
6	1.7	1.7
7	3.3	2.9
8	3.3	2.9
9	4.2	2.9
10	4.1	4.1
11	4.1	4.1
12	4.1	4.1
13	4.1	5.2
14	4.1	5.3
15	4.1	5.3
16	5	4.1
17	5.8	4.1
18	5.8	4.1
19	5.8	4.2
20	5.8	7.1
21	5.8	7.6
22	5.8	8.1
23	7.5	8.1
24	7.5	8.1
25	9.1	11.5
26	10	10.5
27	10	9.4
28	10	9.9
29	10	11.1
30	10	11.7
31	9.2	11.7
32	9.1	11.1

Anexo III.26. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 5 meses. Linares y Jerez		
Meses	No Formación	Formación
6	1.4	5
7	1.4	6
8	1.4	6
9	4.2	6
10	4.3	5.9
11	4.3	5.9
12	4.3	5.9
13	4.2	5.9
14	1.4	7.8
15	1.4	8.8
16	1.4	10.8
17	1.4	10.9
18	1.4	14.6
19	2.9	14.6
20	1.4	14.4
21	1.4	17.5
22	1.4	19.4
23	1.4	20.4
24	1.4	20.4
25	1.4	21.3
26	1.4	22.4
27	1.4	22.4
28	1.4	23.5
29	1.4	23.5
30	1.4	22.4
31	4.2	22.2
32	4.3	22.2

Anexo III.27. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 12 meses. Granada y Sevilla.		
Mes	No Formación	Formación
13	8	2.3
14	8	2.3
15	9.1	1.7
16	10	0.6
17	10.9	0.6
18	10	1.7
19	10	1.7
20	10.9	2.9
21	10.9	3.4
22	10.9	4.6
23	12.6	4.6
24	12.5	4
25	15.3	6.8
26	16.1	5.8
27	16.2	5.2
28	14.4	6.3
29	14.4	6.9
30	14.5	7.5
31	13.6	7.5
32	13.8	7.4

Anexo III.28. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 12 meses. Linares y Jerez.		
Mes	No Formación	Formación
13	5.8	5
14	4.7	5
15	4.5	7.1
16	4.5	9
17	4.7	9
18	7	11
19	6	12.9
20	4.7	12.9
21	3.6	16.9
22	3.6	18
23	3.6	19.8
24	3.6	19.6
25	3.6	21.8
26	5.9	19.8
27	5.7	19.8
28	5.9	21
29	5.7	20.8
30	5.9	19.8
31	5.9	21
32	5.9	21

Anexo III.29. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 24 meses. Granada y Sevilla.		
Meses	No Formación	Formación
25	13	7.5
26	12.2	7.5
27	12.2	6.9
28	13.7	6.3
29	13.7	6.9
30	13.6	7.5
31	12.8	7.5
32	13.6	6.9

Anexo III.30. Porcentaje de personas insertadas por formación a los 24 meses. Linares y Jerez.		
Meses	No formación	Formación
25	8.4	15
26	11.3	14.1
27	11.3	14.2
28	11.3	15.1
29	11.3	15.1
30	11.1	14.2
31	14.1	14.1
32	14.1	14.2

Anexo III.31. Porcentaje de personas insertadas en función de si poseen o no todas las variables que predicen mejor inserción. Linares y Jerez		
Meses	Sin Variables de mejor inserción	Con Variables de mejor inserción
1	1.1	0
2	1.1	0
3	2.2	0
4	3.3	0
5	4.4	0
6	4.6	0
7	4.4	16.7
8	4.4	16.7
9	5.1	16.7
10	5.1	18.2
11	5	18.2
12	5	18.2
13	5.1	18.2
14	5	18.2
15	6.1	18.2
16	7.3	18.2
17	7.2	18.2
18	8.4	18.2
19	9.6	18.2
20	8.6	18.2
21	10.8	16.7
22	10.6	30
23	11.7	27.3
24	11.8	27.3
25	12.4	27.3
26	12.3	27.3
27	12.3	27.3
28	13.4	27.3
29	13.4	27.3
30	12.3	27.3
31	13.4	27.3
32	13.7	27.3

Anexo III.32. Porcentaje de personas con trabajo fijo relacionado con TS. Granada y Sevilla.			
Meses	Grupo1	Grupo2	Grupo3
5	1.5	10	0
10	12.7	27.3	33.3
15	5.4	10	0
20	7.3	20	0
25	11.5	34.6	0
30	11.9	20	0
32	11.5	20	0

Anexo III.33. Porcentaje de personas insertadas por meses. Linares y Jerez		
Meses	Grupo1	Grupo 2
5	2.8	4.4
10	8.3	4.4
15	9.9	4.4
20	18.1	4.4
25	26.4	5.4
30	26.4	6.2
32	26.4	8

ANEXO IV FICHA ESTRATO SOCIAL FAMILIAR

TARJETA 1

Ayuda para las preguntas sobre estrato social.

Pregunta 4 “Estrato familiar” y Pregunta 80 sobre el “Estrato social propio”.

Instrucciones para que el entrevistado pueda calcular el estrato social de su familia o el suyo propio utilizando el impreso que se le entrega.

Columna 1. Para calcular los ingresos se suman los que ordinariamente perciben todos los miembros de la familia en un año (salarios, beneficios, intereses, rentas, pensiones, etc.). Esa suma se divide entre dos y la cifra obtenida es el ingreso "ponderado".

Para este cálculo se debe entender por familia el colectivo formado por todas las personas que, viviendo habitualmente "bajo el mismo techo", ponen sus ingresos total, o de forma significativa, en común.

Columna 2. En esta columna **se señala** el estrato que corresponda a los ingresos "ponderados" obtenidos en la columna anterior.

Columna 3. A partir de la posición/estrato que se acaba de marcar (columna 2.), y sobre las tres posibilidades que se ofrecen se **señala** la que corresponda al mayor nivel de estudios alcanzado por su padre o por su madre, y en su caso, el nivel más alto alcanzado del suyo y de su pareja.

Columna 4. A partir del nivel de estudios marcado, **se señala** en esta columna la posición/estrato que corresponda.

Columna 5. A partir de la posición estrato alcanzado (columna 4.), **resuelve** el prestigio social que tiene la actividad de sus padres, y en su caso, entre el suyo y el de su pareja, y **señale** la actividad de mayor prestigio.

Para calcular el prestigio de la actividad ofrecemos la siguiente orientación:

- a). Actividades a las que la sociedad actual concede "poco prestigio": Asalariados (obreros sin calificación) que realizan trabajos predominantemente manuales. Campesinos sin asalariados y peones agrarios. Vendedores callejeros y ambulantes. Trabajadores eventuales. Parados. Perceptores de pensiones no contributivas o de muy escasa cuantía. Quienes realizan actividades o están en situaciones **claramente** asimilables a las descritas.
- b). Actividades a las que la sociedad concede "algún prestigio": Todos los que ejerzan actividades o estén en situaciones que no hayan podido asimilarse a las otras dos categorías: a) y c).
- c). Actividades a las que la sociedad concede "mucho prestigio": Profesionales liberales (de titulación superior). Grandes empresarios. Presidentes/Directores Generales/Altos ejecutivos. Escritores/Intelectuales/Artistas/Políticos "conocidos". Todos aquellos que ejerzan actividades o estén en situaciones **claramente** asimilables a las descritas en este apartado.

Columna 6. A partir del "prestigio" marcado, **señala** en esta columna el estrato social de la familia de origen y, en su caso, también el suyo propio. Este es el estrato a trasladar al cuestionario.

CALCULE USTED MISMO EL ESTRATO SOCIAL DE SU FAMILIA DE ORIGEN Y, EN SU CASO EL SUYO PROPIO.

ATENCIÓN

Consulte las instrucciones para cumplimentar esta página.

1 Ingresos ponderados	2	3 Estudios	4	5 Prestigio social de la actividad	6 Estrato Social
Menos de 575.000 pesetas	BAJO	Primario, EGB o menos	BAJO	Poco prestigio	B A J O
		+ que primarios hasta medios		Algún prestigio	
		+ de medios.	MEDIO	Mucho prestigio	M E D I O B A J O
Entre 575.001 y 1.150.000 pesetas	MEDIO BAJO	Primario, EGB o menos	BAJO	Poco prestigio	
		+ que primarios hasta medios		Algún prestigio	
		+ de medios.	MEDIO	Mucho prestigio	
Entre 1.150.001 y 2.800.000 pesetas	MEDIO MEDIO	Primario, EGB o menos	MEDIO	Poco prestigio	M E D I O
		+ que primarios hasta medios		Algún Prestigio	
		+ de medios.	MEDIO	Mucho prestigio	
Entre 2.800.001 y 6.250.000 pesetas	MEDIO ALTO	Primario, EGB o menos	MEDIO	Mucho prestigio	M E D I O
		+ que primarios hasta medios		Poco prestigio	
		+ de medios.	ALTO	Algún prestigio	
Más De 6.250.000 pesetas	ALTO	Primario, EGB o menos	ALTO	Mucho prestigio	M E D I O
		+ que primarios hasta medios		Poco prestigio	
		+ de medios.	ALTO	Algún prestigio	
				Mucho prestigio	A L T O

NOTA: Tanto el máximo nivel de estudios (columna 3) como el mayor prestigio de la actividad (columna 5) han de ser elegidos entre los de los padres cuando el estrato buscado es el familiar, y entre el de usted y su pareja cuando el estrato sea el propio.

NO ENTREGUE ESTA HOJA AL ENCUESTADOR YA QUE ÉSTE SOLO TIENE QUE ANOTAR SUS RESULTADOS FINALES (columna 6) EN EL CUESTIONARIO. GRACIAS.

ANEXO V
CUESTIONARIO DE ITINERARIO 1997
CUESTIONARIO DE INSERCIÓN 1999

CUESTIONARIO del ITINERARIO DE INSERCIÓN a la VIDA ACTIVA

PROMOCIÓN: 1997

A. Datos Generales

Identificación: (_ _ _ _)

V.1. Escuela: (_)

V.2. Promoción (_)

V.3. Sexo:

Mujer () 1

Varón () 2

V.4. Nota media

de 5 a 5,9 () 1

de 6 a 6,9 () 2

de 7 a 8,9 () 3

de 9 a 10 () 4

CUESTIONARIO GENERAL Y COMÚN

P.1

. Edad al iniciar los estudios en la Escuela

- 18 años o menos () 1

- De 19 a 24 años () 2

- 25 años o más () 3

- No contesta () 9

P.2

. Estudios del padre:

- Primarios o menos () 1

- Secundarios () 2

- Superiores () 3

- No contesta () 9

P.3

. Estudios de la madre:

- Primarios o menos () 1

- Secundarios () 2

- Superiores () 3

- No contesta () 9

P.4

. Estrato social de la familia de origen:

- Alto () 1

- Medio alto () 2

- Medio-medio () 3

- Medio-bajo () 4

- Bajo () 5

- No contesta () 9

Situación de la encuestada/o antes y durante sus estudios en la Escuela**Antes de iniciar la carrera:**

P.5

. Procedes de:

- Formación Profesional 1
- Bachillerato/COU 2
- Selectividad 3
- Traslado de otra titulación 4
- Otra titulación finalizada 5
- Mayores de 25 años 6
- . No contesta 9

P.6

. Habías trabajado antes de iniciar tus estudios en la Escuela?:

- No 1
- Si, como:
 - Asalariado fijo 2
 - Asalariado temporal 3
 - Sumergido 4
 - Ayuda familiar 5
 - Otro 6
 - No contesta 9

P.7

. A la hora de elegir, ¿Qué posición ocupó tu elección de Trabajo Social?:

- 1 (), 1 2 (), 2 3 ó + 3
- Entré directamente 4
- No contesta 9

Durante la carrera

P.8

. ¿Qué otros estudios seguiste?:

- Ninguno 1
- Cursos ofrecidos por la Escuela 2
- Cursos ocupacionales 3
- Otros estudios 4
- No contesta 9

P.9

. ¿Qué trabajos tuviste?:

- Ninguno 1
- Asalariado fijo 2
- Asalariado temporal 3
- Sumergido 4
- Ayuda familiar 5
- Otro 6
- No contesta 9

P.10

. Antes y/o durante la carrera, ¿Has colaborado como voluntaria/o con alguna institución?

- Si 1 - No 2 - No contesta 9

Cuestionario de Itinerario

1998			1999					2000 M.A.										
27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	ESTUDIOS	
Oc	Nv	Dc	En	Fb	M r	Ab	M y	J	Jl	Ag	Sp	Oc	Nv	Dc	En	Fb	MESES	
																	No estudio	01
																	Sociología	02
																	Antropología	03
																	Psicología	04
																	Otra carrera U. Larga	05
																	Enfermería	06
																	Educación Social	07
																	Magisterio	08
																	Otra carrera U. Corta	09
																	Formación 'postgrado'	10
																	Oposiciones	11
																	C. Form. relac. T.S.	12
																	C. Form. no relac.	13
																	Distinto a los anter.	14
																	No contesta	99

1998		1999						2000 M.A.										TRABAJO MESES	
59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76		
Sp	Oc	Nv	Dc	En	Fb	M r	Ab	M y	J	Jl	Ag	Sp	Oc	Nv	Dc	En	Fb		
																		No trabajo ni busco	01
																		No trabajo pero busco	02
																		Trabajo en el hogar	03
																		Contrato para la formación	04
																		Contrato en prácticas	05
																		Trab. temporal relac. T.S.	06
																		Trab. temporal no rel. T.S.	07
																		Sumergido	08
																		Beca de estudios o similar	09
																		Fijo - categoría rel.	10
																		Fijo - categoría no rel.	11
																		Fijo =/+ categoría rel.	12
																		Fijo =/+ categoría no.	13
																		Otra situación trabajo	14
																		No contesta	99

P. 77. ¿Cuántas veces has cambiado de empresa? ()

Cuestionario de Inserción

C. Datos de Situación Actual

P.78

. Situación familiar:

- Soltera/o, ..., viviendo con los padres 1
- Soltera/o, ..., que no vive con ellos 2
- Pareja estable viviendo con los padres 3
- Pareja estable que no vive con ellos 4
- No contesta 9

P.79

¿Estás colegiada/o?:

- Sí 1
- No 2
- No contesta 9

**** Sólo si ha constituido su propio hogar ****

(contestación de los valores 2 o 4 de la pregunta 78)

P.80

. Estrato social propio:

- Alto 1
- Medio-alto 2
- Medio-medio 3
- Medio-bajo 4
- Bajo 5
- No contesta 9

*** * Sólo si tiene un trabajo remunerado * *****Sobre el trabajo actual**

P.81

. Consiguió el trabajo por:

- Concurso/oposición 1
- Bolsa de Trabajo 2
- INEM 3
- Agencia de colocación 4
- Empresa de Trabajo Temporal 5
- Familiares y /o amigos 6
- Como consecuencia de unas prácticas,
beca, etcétera 7
- Sin intermediación 8
- Otra vía 9
- No contesta 99

Cuestionario de Inserción

P.82

. El trabajo es:

- Normalizado 1
- Sumergido 2
- No contesta 9

- P.83
- . Tipo de trabajo:**
- Indefinido 1
 - Temporal 2
 - No contesta 9
- P.84
- . Tipo de jornada:**
- Completa 1
 - Parcial 2
 - No contesta 9
- P.85
- . Posición jerárquica:**
- Sin mando 1
 - Cuadro Inferior 2
 - Cuadro Medio 3
 - Cuadro Superior/Alto Ejecutivo 4
 - Otra 5
 - No contesta 9
- P.86
- . Área de actividad:**
- Trabajo Social 1
 - Otras áreas sociales 2
 - Otras áreas de servicios 3
 - Otras áreas de actividad 4
 - No contesta 9
- P.87
- . Cualificación profesional del empleo:**
- Peón/especialista o menos 1
 - Técnico especialista (formac.profesional) 2
 - Técnico medio (formac. profesional) 3
 - Técnico medio (Diplomado) 4
 - Técnico superior 5
 - No contesta 9
- P.88
- . Especifica tu empleo:**
- Trabajador Social 1
 - Educador Social 2
 - Animador Sociocultural 3
 - Monitor de Tiempo Libre 4
 - Otro, pero relacionado con Servicios Sociales 5
 - Otro empleo distinto 6
 - No contesta 9

Cuestionario de Inserción

Sobre la institución/empresa en la que trabaja, aunque sea propia

- P.89
- . Tipo de empresa:**
- Normalizada 1
 - Sumergida 2
 - No contesta 9
- P.90
- . Titular:**
- Empresa propia o familiar 1
 - Administración Pública 2
 - (incluye Estado/Comunidad/ etcétera)

- P.91
- ONG () 3
 - Empresa pública () 4
 - Empresa privada () 5
 - No contesta () 9
- . Sector económico o rama de actividad:**
- Agrario/Construcción /Industria () 1
 - Servicios sociales () 2
 - Otros servicios () 3
 - No contesta () 9
- P.92
- . Número de empleados:**
- 1/9 () 1
 - 10/19 () 2
 - 20//49 () 3
 - 50/99 () 4
 - 100/499 () 5
 - 500 y más () 6
 - No contesta () 9
- P.93
- . Ubicación:**
- Indique el código postal ()

CUESTIONARIO del ITINERARIO DE INSERCIÓN a la VIDA ACTIVA

PROMOCIÓN: 1999

A. Datos Generales

Identificación: (_ _ _ _)

V.1. Escuela: (_)

V.2. Promoción (_)

V.3. Sexo:

Mujer () 1

Varón () 2

V.4. Nota media

de 5 a 5,9 () 1

de 6 a 6,9 () 2

de 7 a 8,9 () 3

de 9 a 10 () 4

CUESTIONARIO GENERAL Y COMÚN

P.1

. Edad al iniciar los estudios en la Escuela

- 18 años o menos () 1

- De 19 a 24 años () 2

- 25 años o más () 3

- No contesta () 9

P.2

. Estudios del padre:

- Primarios o menos () 1

- Secundarios () 2

- Superiores () 3

- No contesta () 9

P.3

. Estudios de la madre:

- Primarios o menos () 1

- Secundarios () 2

- Superiores () 3

- No contesta () 9

P.4

. Estrato social de la familia de origen:

- Alto () 1

- Medio alto () 2

- Medio-medio () 3

- Medio-bajo () 4

- Bajo () 5

- No contesta () 9

Cuestionario de Inserción

Situación de la encuestada/o antes y durante sus estudios en la Escuela

Antes de iniciar la carrera:

P.5

. Procedes de:

- Formación Profesional () 1

- Bachillerato/COU () 2

- Selectividad 3
- Traslado de otra titulación 4
- Otra titulación finalizada 5
- Mayores de 25 años 6
- No contesta 9

P.6

¿Habías trabajado antes de iniciar tus estudios en la Escuela?:

- No 1
- Si, como:
 - Asalariado fijo 2
 - Asalariado temporal 3
 - Sumergido 4
 - Ayuda familiar 5
 - Otro 6
 - No contesta 9

P.7

¿A la hora de elegir, ¿Qué posición ocupó tu elección de Trabajo Social?:

- 1 (), 1 2 (), 2 3 ó + 3
- Entré directamente 4
- No contesta 9

Durante la carrera

P.8

¿Qué otros estudios seguiste?:

- Ninguno 1
- Cursos ofrecidos por la Escuela 2
- Cursos ocupacionales 3
- Otros estudios 4
- No contesta 9

P.9

¿Qué trabajos tuviste?:

- Ninguno 1
- Asalariado fijo 2
- Asalariado temporal 3
- Sumergido 4
- Ayuda familiar 5
- Otro 6
- No contesta 9

P.10

¿Antes y/o durante la carrera, Has colaborado como voluntaria/o con alguna institución?

- Si 1 - No 2 - No contesta 9

Cuestionario de Itinerario

2000			2001		2002 M.A.														
27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	ESTUDIOS		
Oc	Nv	Dc	En	Fb	M r	Ab	M y	J	Jl	Ag	Sp	Oc	Nv	Dc	En	Fb	MESES		
																	No estudio	01	
																	Sociología	02	
																	Antropología	03	
																	Psicología	04	
																	Otra carrera U. Larga	05	
																	Enfermería	06	
																	Educación Social	07	
																	Magisterio	08	
																	Otra carrera U. Corta	09	
																	Formación 'postgrado'	10	
																	Oposiciones	11	
																	C. Form. relac. T.S.	12	
																	C. Form. no relac.	13	
																	Distinto a los anter.	14	
																	No contesta	99	

2000		2001					2002 M.A.											TRABAJOS MESES
59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	
Sp	Oc	Nv	Dc	En	Fb	M r	Ab	M y	J	Jl	Ag	Sp	Oc	Nv	Dc	En	Fb	
																		No trabajo ni busco 01
																		No trabajo pero busco 02
																		Trabajo en el hogar 03
																		Contrato para la formación 04
																		Contrato en prácticas 05
																		Trab. temporal relac. T.S. 06
																		Trab. temporal no rel. T.S. 07
																		Sumergido 08
																		Beca de estudios o similar 09
																		Fijo - categoría rel. 10
																		Fijo - categoría no rel. 11
																		Fijo =/+ categoría rel. 12
																		Fijo =/+ categoría no. 13
																		Otra situación trabajo 14
																		No contesta 99

P. 77. ¿Cuántas veces has cambiado de empresa? ()

Cuestionario de Inserción

C. Datos de Situación Actual

P.78

. Situación familiar:

- Soltera/o, ..., viviendo con los padres 1
- Soltera/o, ..., que no vive con ellos 2
- Pareja estable viviendo con los padres 3
- Pareja estable que no vive con ellos 4
- No contesta 9

P.79

¿Estás colegiada/o?:

- Sí 1
- No 2
- No contesta 9

**** Sólo si ha constituido su propio hogar ****

(contestación de los valores 2 o 4 de la pregunta 78)

P.80

. Estrato social propio:

- Alto 1
- Medio-alto 2
- Medio-medio 3
- Medio-bajo 4
- Bajo 5
- No contesta 9

*** * Sólo si tiene un trabajo remunerado * *****Sobre el trabajo actual**

P.81

. Consiguió el trabajo por:

- Concurso/oposición 1
- Bolsa de Trabajo 2
- INEM 3
- Agencia de colocación 4
- Empresa de Trabajo Temporal 5
- Familiares y /o amigos 6
- Como consecuencia de unas prácticas,
beca, etcétera 7
- Sin intermediación 8
- Otra vía 9
- No contesta 99

Cuestionario de Inserción

P.82

. El trabajo es:

- Normalizado 1
- Sumergido 2
- No contesta 9

P.83

. Tipo de trabajo:

- P.84
- Indefinido 1
 - Temporal 2
 - No contesta 9
- . Tipo de jornada:**
- Completa 1
 - Parcial 2
 - No contesta 9
- P.85
- . Posición jerárquica:**
- Sin mando 1
 - Cuadro Inferior 2
 - Cuadro Medio 3
 - Cuadro Superior/Alto Ejecutivo 4
 - Otra 5
 - No contesta 9
- P.86
- . Área de actividad:**
- Trabajo Social 1
 - Otras áreas sociales 2
 - Otras áreas de servicios 3
 - Otras áreas de actividad 4
 - No contesta 9
- P.87
- . Cualificación profesional del empleo:**
- Peón/especialista o menos 1
 - Técnico especialista (formac.profesional) 2
 - Técnico medio (formac. profesional) 3
 - Técnico medio (Diplomado) 4
 - Técnico superior 5
 - No contesta 9
- P.88
- . Especifica tu empleo:**
- Trabajador Social 1
 - Educador Social 2
 - Animador Sociocultural 3
 - Monitor de Tiempo Libre 4
 - Otro, pero relacionado con Servicios Sociales 5
 - Otro empleo distinto 6
 - No contesta 9

Cuestionario de Inserción

Sobre la institución/empresa en la que trabaja, aunque sea propia

- P.89
- . Tipo de empresa:**
- Normalizada 1
 - Sumergida 2
 - No contesta 9
- P.90
- . Titular:**
- Empresa propia o familiar 1
 - Administración Pública 2
 - (incluye Estado/Comunidad/ etcétera)
 - ONG 3
 - Empresa pública 4
 - Empresa privada 5
 - No contesta 9

P.91

. Sector económico o rama de actividad:

- Agrario/Construcción /Industria 1
- Servicios sociales 2
- Otros servicios 3
- No contesta 9

P.92

. Número de empleados:

- 1/9 1
- 10/19 2
- 20//49 3
- 50/99 4
- 100/499 5
- 500 y más 6
- No contesta 9

P.93

. Ubicación:

- Indique el código postal

ANEXO VI

ESTUDIOS SOBRE IMPLANTACIÓN, PERFIL Y EXPECTATIVAS DE LOS TRABAJADORES SOCIALES

En este Anexo, exponemos algunas conclusiones de los estudios realizados, hasta la fecha, en España sobre el perfil, expectativas e implantación de los trabajadores sociales que nos aportan elementos para el análisis y fundamentación que realizamos. El hecho de incluirlos en este apartado no le resta importancia alguna, sino todo lo contrario, ya que son los únicos estudios existentes en Trabajo Social relacionados con nuestro objeto de estudio y, por tanto, los utilizaremos como base empírica fiable en el desarrollo de este trabajo.

ANEXO VI.1. SITUACIÓN DEL SERVICIO SOCIAL EN ESPAÑA. ESTUDIO SOCIOLÓGICO 1970-71. Instituto de Sociología Aplicada

Entre 1969 y 1970 el Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, por intermedio de un equipo dirigido por el padre Jesús María Vázquez, realizó el primer estudio de alcance nacional, que se publicó en 1971 con el título: "Situación del Servicio Social en España". Se trata de un estudio sociológico de la problemática inmersa en el tema del Servicio Social y sus profesionales.

Es un análisis a nivel nacional, que abarca la identificación de diversos ámbitos del Servicio Social: escuelas, asistentes sociales, organismos y entidades, asociaciones y opiniones ponderadas de expertos. Los principales instrumentos técnicos utilizados fueron las fuentes documentales y los cuestionarios. La población de asistentes sociales alcanzaba la cifra de 4.101.

Entre las categorías y variables estudiadas, destacamos las siguientes:

- *Clase social del alumnado:* En ella, se expresan las características socio- económicas de los alumnos de las Escuelas de Asistentes Sociales. Es útil destacar cómo el alumnado de Asistencia Social se encuentra en un ritmo acelerado de democratización y apertura hacia niveles más modestos de estatus socio-económico. Los índices pertenecientes a la clase obrera y media baja suponen el 55,6 %. Así el estudio concluía, "puede afirmarse hoy que las personas que llegan a las Escuelas de Asistencia Social son en mayor proporción de origen más modesto que las de décadas anteriores. La profesión de asistente social estará integrada en un futuro muy próximo por gran número de personas procedentes de la clase media baja".

- *Los profesionales del Servicio Social. Clase social:* Las características socio-económicas de los asistentes sociales se expresan en las respuestas al cuestionario sobre la clase social a que pertenecen sus padres. Se comprueba que la extracción social de los profesionales corresponde sobre todo a la clase media alta. Aparece la profesión como campo para personas procedentes de la clase media, si bien han llegado de otros estratos. Las tendencias pueden ser de indudable valor para la comprensión de muchas de las actuaciones profesionales. "Se observa que la extracción social actual de los asistentes sociales es diferente a la de hace diez años. Los que terminaron la carrera hace diez años y más procedían de estratos más altos que las actuales. Puede hablarse, pues, de una más paulatina democratización de las personas que ejercen esta profesión".

- *Los profesionales del Servicio Social. Características:*

- . El análisis por edades indica que el 80 % tienen menos de 40 años. Es una profesión constituida en su mayoría por personas jóvenes y mujeres.
- . La extracción social de los profesionales del Servicio Social corresponde, sobre todo, a la clase media alta.
- . Algo más de la mitad de los asistentes sociales no realiza estudios de ningún tipo en orden a perfeccionar su formación profesional.
- . La vocación es señalada como el motivo principal en la elección de la carrera por la inmensa mayoría.

- . El 25 % de los asistentes sociales en ejercicio confiesa que ha tenido dificultades iniciales para colocarse, originadas por la incomprensión de las entidades y empresas, la falta de preparación profesional y la baja remuneración en los puestos de trabajo.
- . Los mayores índices de satisfacción por las tareas que desempeñan los profesionales se polarizan en las relaciones humanas y en la promoción y ayuda a los demás.
- . De cada cien titulados en Servicio Social sólo ejercen sesenta y tres.(63%)

Es sintomático descubrir que uno de los medios de acceso más utilizados para colocarse en puestos de Servicio Social sea el recurso de las amistades (30 %) y que las Escuelas donde se han cursado los estudios coloquen a sus alumnos (28 %). El conseguir puestos de trabajo por exámenes y oposiciones sólo se utiliza en el 14 % de los casos. El Servicio Social en España se encuentra implantado, desde la década de los 60, en entidades, organismos y empresas que dependen del sector estatal y paraestatal, de la Iglesia y de la iniciativa privada, y que desarrollan actividades de todo tipo.

Entre los aspectos positivos de la labor del Servicio Social indicado por las entidades, destacan: La promoción a individuos y a grupos, las relaciones sociales y humanas, la competencia y las cualidades morales de los profesionales. Como aspectos negativos: La falta de preparación profesional, las deficiencias en el ejercicio profesional y la falta de formación personal en cuanto a la forma de desarrollar la labor.

En los tres sectores de encuesta existe una sensible coincidencia de opinión: “falta de conocimiento de la naturaleza y funciones de la profesión de los asistentes sociales”, que es el principal problema con que se enfrentan los profesionales. Uno de los corolarios del trabajo del padre Vázquez era que “El Servicio Social en nuestro país va tomando posiciones muy lentamente. Los profesionales se van abriendo camino, pero de una forma tal que están aún muy lejos de ser comprendidos en su auténtico sentido”. También la falta de puestos de trabajo y la insuficiencia económica son problemas muy tenidos en cuenta por escuelas, asociaciones y expertos.

ANEXO VI.2. SOCIOLOGÍA DE UNA PROFESIÓN: LOS ASISTENTES SOCIALES. 1976

En 1974 J. Estruch y A. Güell hicieron un estudio con el colectivo catalán, publicando en 1976 “Sociología de una profesión: los asistentes sociales”. Uno de los instrumentos de recogida de información fue la encuesta.

Continuando con la caracterización de los trabajadores sociales, expresaban que “se trata de una ocupación con un espacio conflictivo, ambiguo, dentro de la división del trabajo, turbada por indefiniciones en sus competencias, que se traducía en un cierto malestar entre sus ejercientes y en infructuosos empeños por conseguir mayor reconocimiento social y público”.

Para los autores, la profesión estaba muy marcada por el encuadre ideológico y religioso en que había nacido y evolucionado en sus primeras etapas, que había sentido la necesidad de suplantar ese encuadre por otro más plausible y que, como consecuencia de dicha sustitución, se hallaba sumida en una manifiesta conmoción. Señalaban que era una profesión ejercida por mujeres, “en cuyas motivaciones el deseo terapéutico de resolver problemas personales desempeña a menudo un papel implícito no desdeñable”. Sostenían que el Trabajo Social “en sus deseos de adquirir plena autonomía tropieza con el problema de la concreción de su rol, y de la no conciencia de su propia percepción del rol y del estatus con la percepción que de ambas dimensiones de la posición del asistente social tiene la sociedad global”. Concluían con que “la crisis de la profesión es ante todo una crisis de identidad social”.

ANEXO VI.3. ESTUDIO DE LA IMPLANTACIÓN DE LOS TRABAJADORES SOCIALES. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Madrid. 1989

Entre 1988 y 1989 se realizó en todo el país una investigación para conocer la implantación de los trabajadores sociales. El estudio se centró en los siguientes aspectos: tipo de contratación, entidades que los contratan, sistemas de protección social en los que desarrollan su trabajo y población atendida.

Los resultados según los aspectos señalados fueron los siguientes:

- El porcentaje mayor de trabajadores sociales es contratados laborales fijos, seguidos de los contratados laborales temporales, y los funcionarios públicos.
- Las entidades que dan trabajo fundamentalmente son las Administraciones Públicas (81%); por Administración predomina la Local, seguida de la Autonómica.
- Las áreas de actividad donde los trabajadores sociales desarrollan su labor profesional son en Servicios Sociales Generales, Salud y Educación, por orden de importancia.
- Trabajan en servicios dirigidos al conjunto de la población la mitad de los trabajadores sociales encuestados. Por sectores específicos: Minusválidos, Tercera Edad e Infancia, son los grupos atendidos en mayor proporción.

ANEXO VI.4. PERFIL Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña. Canet y Ponsa.1993

En el año 1992 el Colegio de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña decidió realizar un estudio sobre el perfil y expectativas profesionales de los trabajadores sociales ante las nuevas formas de organización social y los cambios en el Estado del Bienestar.

Las áreas centrales de la investigación consistieron en realizar una descripción demográfica y socioeconómica del colectivo y también, estudiar la situación laboral y satisfacción en el trabajo. Este estudio se relaciona, y confirma los datos más actualizados, con algunas informaciones del estudio sociológico sobre asistentes sociales publicado por Estruch y Güell (1976).

La metodología se desarrolló mediante una muestra aleatoria de 400 personas del total de 3.486 colegiados de Cataluña. Se entrevistaron a profesionales, se realizaron entrevistas telefónicas a la población en general y entrevistas en profundidad a expertos.

Los resultados del estudio quedaron agrupados en seis capítulos, que tratan diferentes temas objeto de análisis.

En el capítulo sobre el perfil profesional de los colegiados en activo encontramos datos tan interesantes como el hecho de que la evolución de la estructura familiar de los profesionales haya pasado de un 61% de personas solteras con respecto a un 39% de casadas en 1976, a un 38% de personas solteras con respecto a 55% de personas casadas en 1993.

Otro aspecto sociodemográfico interesante es el que en el año 1976 solo había un 0,35% de hombres asistentes sociales, en cambio, en el año 1993 nos encontramos que el número de hombres trabajadores sociales era ya del 5%. La tradicional feminización en el sector de los servicios sociales puede explicarse porque históricamente las mujeres han salido del hogar para trabajar en tareas similares a las domésticas, salvo en épocas de escasez extrema de mano de obra masculina. Así, las mujeres se han dedicado casi siempre al cuidado de otras personas, preferentemente niños, ancianos, personas enfermas o personas con problemas como si este fuera el único rol femenino admitido por la sociedad tradicional. Este tipo de profesiones era muy poco elegidas por los hombres por motivos económicos y de valoración de estatus. La lenta pero progresiva incorporación de los hombres a la profesión y la pérdida de determinadas características sociodemográficas han ido reduciendo la base de determinados estereotipos que daban una imagen inexacta, de la profesión y de sus profesionales.

Cuando hacemos referencia a las características de la situación laboral observamos que más de la mitad de los trabajadores sociales en activo desarrollan su actividad en equipos de atención primaria polivalente. Al clasificar la actividad por sectores tenemos que más de una cuarta parte desarrollan su actividad en el campo de la 3ª edad y si lo estudiamos por especialidades, más de una cuarta parte de trabajadores sociales se encuentran trabajando en sanidad.

La tasa de actividad en trabajadores sociales colegiados en el momento del estudio era del 95,5%, la mayoría estaban trabajando como asalariados en la Administración en el medio urbano.

Respecto de los contenidos de la actividad, hay que destacar la visualización de un cierto malestar entre los trabajadores sociales con respecto a su profesión cuando, un 47,4% de los trabajadores sociales manifiestan que habitualmente realizan tareas que no son propias de su profesión, un 68% de los

profesionales en ejercicio opinan que las funciones del trabajador social no están bien delimitadas en su puesto de trabajo y un 77,3% creen que no lo están en el conjunto de la profesión.

Un 62% de los trabajadores sociales en ejercicio dedican su tiempo a tareas relacionadas con la atención directa al usuario, pero el hecho de que el 98% de los trabajadores sociales creen que la profesión es a su vez adecuada para desempeñar cargos y funciones gerenciales en centros de servicios sociales u otros relacionados con el bienestar, en donde la mayoría de directivos son licenciados superiores de otras ciencias sociales, generando un malestar importante. Esta situación podría interpretarse por la poca movilidad vertical de los trabajadores sociales y por las directrices que, se establecen con respecto al contenido y sus funciones que quedan desvirtuadas por no estar representadas en las áreas de poder.

La poca movilidad vertical de los trabajadores sociales viene originada, fundamentalmente, por dos factores sociales. El primero es que las Administraciones Públicas tienen regulado el acceso a profesionales con titulación superior para el desempeño de determinadas funciones directivas en servicios. El segundo factor es el gran número de titulados superiores en otras ciencias sociales que han surgido de nuestras universidades durante las dos últimas décadas y que presionan el mercado laboral en busca de empleo.

Los resultados anteriores también podríamos relacionarlos con una explicación que sería originaria del porqué históricamente la mujer ha sido admitida sólo en algunas ocupaciones, hacia estudios más cortos en duración, menos cualificados y, consiguientemente, asociados con puestos de trabajo peor remunerados y con menor poder. Estos conceptos nos aportarían la explicación del porque los varones trabajadores sociales siendo sólo un 5% del total de la población tengan más cargos directivos que las mujeres.

Otro capítulo hace referencia a la imagen y al prestigio de la profesión. Uno de los aspectos destacables es que se confirma el desconocimiento que tiene el público de la profesión de trabajador social. El 57% de los trabajadores sociales entrevistados opinan que el público conoce muy poco su profesión y tienen razón ya que el 71% del público opina que no conoce la profesión.

Esta falta de proyección de imagen pública se puede relacionar con aspectos de falta de presencia en centros de poder de decisión y falta de estructura jerárquica dentro de muchas de las organizaciones donde se desarrolla la ocupación del Trabajo Social. Esta situación conlleva a desfigurar las funciones y los contenidos del Trabajo Social que acaban confundiendo con los de otros profesionales adscritos a las instituciones de bienestar.

Otro de los aspectos a resaltar es el análisis del prestigio de la profesión de trabajador social y que tienen una explicación dentro de los aspectos económicos y los valores de la sociedad occidental. El que sea el Trabajo Social una profesión con débiles estructuras jerárquicas y poca proyección dentro de las estructuras de poder debilita su encuadre dentro de la estructura ocupacional de la sociedad y la hace permanecer de forma permanente en la frontera del ámbito público privado. Por lo tanto es lógico que los trabajadores sociales perciban que la sociedad valore más positivamente las profesiones donde se da una mayor rentabilidad económica de forma directa, que las profesiones relacionadas con trabajos de ayuda a los individuos y movilización de recursos.

Dentro del capítulo dedicado a la formación del Trabajo Social, es interesante destacar que un 62% de los entrevistados, una vez finalizada la carrera, han realizado cursos de especialización relacionados con el Trabajo Social. Existe una necesidad importante de recibir formación especializada una vez acabada la carrera, principalmente con fines de asentar conocimientos en especialidades y para promoción laboral.

Cabe destacar que un 84,2 % de los trabajadores sociales colegiados están a favor de la licenciatura de Trabajo Social, un 12% de los trabajadores sociales acreditaban titulación universitaria de grado superior. Esta tendencia está en aumento ya que un 32% de los trabajadores sociales dispondrá a corto plazo de un segundo título universitario. Esta situación puede tener relación con la necesidad de configurar un marco profesional que pueda dar un cuerpo teórico más definido, en el cual se puedan diferenciar dentro de la estructura ocupacional de la sociedad campos específicos de actuación y reconocimiento profesional.

ANEXO VI.5. SITUACION LABORAL DE LOS TRABAJADORES SOCIALES. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Castilla-La Mancha.1995

Un sondeo realizado por el Colegio Profesional de Castilla-La Mancha en mayo-junio de 1995 apunta un 36% de desempleo. El citado estudio presenta cómo uno de cada dos titulados en Trabajo Social esta en activo. En el campo de la intervención social, el trabajador social tiene contratos diferentes al perfil estricto de la carrera, y es que proliferan puestos de trabajo en los que el perfil es lo suficientemente abierto como para que concurren licenciados en Psicología, Filosofía o Historia, diplomados en Magisterio, educadores sociales etc. (Díaz, Lascorz y Pardo, 1996)

ANEXO VI.6. OCUPACIÓN PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES SOCIALES DIPLOMADOS EN LA E.U.T.S. DE HUELVA. Universidad de Huelva. Banda, Martos, Paniagua y Vázquez, 1997

En esta investigación se partía de que la puesta en marcha y el desarrollo del Sistema Público de Servicios Sociales había ejercido una importante influencia sobre el empleo de los trabajadores sociales. Para confirmar tal hipótesis se elaboró un cuestionario que recogía los siguientes aspectos: la ubicación institucional de los trabajadores sociales, el tipo de contrato y sueldo, el puesto que desempeñan y la actividad que desarrollan en su trabajo, así como su participación en equipos interprofesionales.

El instrumento de recogida de datos fue la encuesta por correo. Los resultados de la investigación corresponden a 176 encuestados. Estos se estructuran en los siguientes apartados:

- *Datos sociodemográficos.* La edad media de los trabajadores sociales encuestados es de 28 años. El 81% de los encuestados se sitúa entre los 24 y los 30 años. En cuanto al sexo, podemos apreciar como se confirma lo que es una constante en la historia del Trabajo Social: la preponderancia de las mujeres (85,2%) sobre los hombres (14,8%).

- *Formación.* La continuación de estudios una vez finalizada la Diplomatura de Trabajo Social no es una nota característica de los trabajadores sociales, ya que del total de profesionales encuestados sólo el 15,3% han continuado estudios en otras titulaciones. No obstante, el mayor porcentaje de personas que continúan estudiando pertenece al grupo de los que carecen de empleo.

En lo que se refiere a los medios que los trabajadores sociales usan para la puesta al día de sus conocimientos hay que destacar la diversidad de los temas sobre los que realizan formación continua, lo que tiene una estrecha relación con la disciplina y la profesión, que tiene un objeto múltiple y especializaciones dependiendo del sector en el que se trabaje. Así en cursos, jornadas, seminarios, conferencias, congresos, etc., se recibe formación sobre materias como drogodependencias, tercera edad, juventud, salud, servicios sociales comunitarios, y mujer, temas que son campos habituales del Trabajo Social.

- *Nivel ocupacional. Medios de acceso al mundo laboral.* En este apartado analizamos los medios de acceso a la información sobre el empleo y las acciones concretas que los trabajadores sociales llevan a cabo en su búsqueda de trabajo.

Entre los medios de acceso, un 80% utiliza la prensa como medio de información sobre empleo y un 76% la proporcionada por los amigos, compañeros y otros profesionales. Los distintos Boletines Oficiales también son un medio bastante utilizado, aunque con menor frecuencia que los anteriores (BOJA - 75%, BOP - 68,2%, BOE - 67%). Entre los menos utilizados, se encuentran la realización de entrevistas personales (44,3%) y la información proporcionada por los colegios profesionales (40,3%).

En cuanto a las acciones que los trabajadores sociales llevan a cabo para encontrar empleo destaca, en primer lugar, la inscripción en las oficinas del INEM (84,4%), el envío de currículum a distintos ámbitos (67%), la realización de oposiciones (57%) y la realización de entrevistas personales (56,3%).

- *Ocupación laboral.* En cuanto a la situación laboral, según los datos obtenidos, el 66,9% se encuentran en activo, y el 33,1% en paro. Entre los que trabajan, el 43,5% ejerce de trabajador social mientras que el 23,4% trabaja en otras profesiones u ocupaciones.

En lo referente al tiempo que transcurre desde que se obtiene la Diplomatura en Trabajo Social hasta que se accede al primer empleo, el 55,7% encontraron su primer empleo antes de transcurridos dos años desde la obtención de la Diplomatura y el 44,3% pasados dos años.

Se aprecia, comparativamente, mayores cifras de paro en mujeres que en hombres. En los hombres, se aprecia un porcentaje significativamente mayor de los que trabajan en otras profesiones frente a los que trabajan como trabajadores sociales. En las mujeres estos datos se invierten, siendo mayor el porcentaje de las que trabajan como trabajadoras sociales que las que trabajan en otras profesiones.

- *Datos profesionales y económicos.* Se observa una clara mayoría de los que trabajan en la Administración Pública y en entidades de iniciativa social. Dentro de la Administración Pública, la mayoría trabajan en la Local. Respecto a los que trabajan en entidades de iniciativa social, el 20,7% lo hace en entidades de carácter local.

En lo que se refiere al área, destaca claramente el porcentaje de aquellos que trabajan en los servicios sociales comunitarios, que se corresponde efectivamente con los que trabajan en la Administración Local, doblando el porcentaje de los que trabajan para los Ayuntamientos, a los que lo hacen para Diputaciones, al ser estas dos administraciones las que asumen mayoritariamente las competencias en la gestión de este tipo de servicios. El panorama es de lo más variopinto, puesto que, trabajan en los siguientes sectores: Salud, drogodependencias, minusvalía, juventud, mujer, educación, inmigrantes, reclusos, tercera edad, infancia y minorías étnicas.

La mayoría de los trabajadores sociales están sometidos a contratos de tipo laboral, seguidos a bastante distancia de los que son funcionarios. En su puesto de trabajo, la mayor parte desempeñan tareas de atención directa y gestión. Otras tareas, son la investigación y la documentación. La mayoría son gestores y coordinadores, observándose el menor porcentaje en los que desempeñan puestos directivos (10%). Más del 70% comparten su trabajo con otros trabajadores sociales y el 67% trabaja, frecuentemente en equipos interprofesionales, sobre todo con otros trabajadores sociales y/o con psicólogos, seguidos de otros profesionales como auxiliares administrativos, abogados, monitores, educadores etc.

- *Voluntariado.* Del total de encuestados, el 70,8% no participa como voluntario en ninguna organización y el 29,2% sí realiza acciones voluntarias. Estas acciones las realizan principalmente en Cruz Roja, Cáritas y organizaciones y asociaciones de menores y juveniles, seguidas de aquellas relacionadas con las toxicomanías y la mujer, grupos Scout y Comité Antisida.

Las principales tareas que desempeñan en dichas asociaciones son de coordinación y planificación. Otras tareas son la atención directa, la orientación, labores de monitor, la organización, visitas a domicilio y educación. Se detecta un aumento en el número de personas que realizan tareas voluntarias en las últimas promociones estudiadas.

Los motivos que mueven a los encuestados a participar como voluntarios han sido las inquietudes sociales, la satisfacción personal y el perfeccionamiento profesional. También las inquietudes religiosas, la ocupación del tiempo libre y el reconocimiento social son motivos para ser voluntarios.

De las conclusiones de la investigación se constata que:

- La puesta en marcha y el desarrollo del Sistema Público de Servicios Sociales ha influido positivamente en la creación de empleo para los trabajadores sociales ya que la mayor parte de los profesionales trabajan en dicho sistema y, dentro de éste, en los servicios sociales comunitarios.
- Esta situación ha experimentado una evolución. Se aprecia que desde la segunda mitad de los años 80 se produce un incremento en la oferta de empleo, sobre todo público, confirmando los datos de los que se disponen que en las promociones de 1986 a 1989 se encuentran los mayores niveles de empleo, tanto generales, como en Trabajo Social y que en las últimas promociones estudiadas, entre 1993 y 1995, se detecta un estancamiento, cuando no-retroceso, en la oferta de empleo, teniendo en cuenta además, que ha habido un incremento en la demanda del mismo.
- En las primeras promociones el empleo es predominantemente público, mientras que en las últimas se ha producido un claro incremento de puestos de trabajo en entidades de iniciativa social en detrimento de la oferta pública, aunque los generados en el sector privado no llegan a cubrir toda la demanda existente.

ANEXO VI.7. LOS TRABAJADORES SOCIALES EN ANDALUCÍA. Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social de Jaén y Málaga. 2000

Exponemos la primera investigación que se realiza en Andalucía con el objetivo de conocer la realidad socioprofesional de los diplomados en Trabajo Social. Se trata de una investigación básica sobre el perfil, situación laboral, necesidades formativas y situación de los trabajadores sociales en Andalucía con respecto a las nuevas tecnologías y la Unión Europea (acción incluida en el proyecto MILU-2000), teniendo como promotores a los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social de Jaén y Málaga y como colaboradores a los colegios profesionales del resto de provincias andaluzas. En total, y a la fecha de recogida de datos, (primer trimestre 1998), había 2.995 colegiados en Andalucía. Del total, se han realizado 2.333 entrevistas telefónicas completadas.

La estructura de la investigación tiene tres grandes áreas: las características generales de la población (variables demográficas, reciclaje profesional, distribución del empleo), los aspectos relacionados con la Unión Europea y las nuevas tecnologías. De ellas, resaltamos los datos más relevantes relacionados con nuestra investigación:

- Atendiendo a la ratio trabajadores sociales / habitantes, existe un nivel aceptable de servicios y atención a los profesionales con la cifra de 1 trabajador social colegiado por cada 2.000 habitantes en las provincias de Málaga (1.960), Granada (1.842) y Sevilla (2.041).

- *Perfil: mujeres y jóvenes.* La trabajadora social tipo de Andalucía tiene una edad que se sitúa en los 33,3 años. El 90% de las profesionales son mujeres. Es una profesión eminentemente femenina desde sus orígenes profesionales. Este predominio femenino, es la herencia que ha perdurado desde la época del asistencialismo y la beneficencia. Las mujeres eran las encargadas de aplicar la caridad a los más pobres y mujeres son hoy las designadas socialmente para poner en práctica las políticas sociales. Este hecho ha marcado todos los aspectos de la profesión y, en su consideración social, va unido al papel que la mujer ha desempeñado y desempeña en nuestra sociedad.

La variable en la que más diferencia se ha apreciado entre ambos géneros, es el nivel de desempleo. El desempleo entre las mujeres (25,66%) es casi 7 puntos superior al de los hombres (18,88%). Esta situación está motivada porque los hombres ocupan más puestos en categorías relacionadas y en no relacionadas con el Trabajo Social, mientras que en la categoría de trabajador social, los niveles son similares o incluso algo superiores en cuanto a empleo femenino. Evidentemente, las tasas generales de desempleo, en las que el femenino es sensiblemente mayor al masculino, han de influir en esta situación.

- *La década de los noventa* viene marcada por dos circunstancias claves, la integración de las E.U.T.S. en la Universidad Pública y, en el terreno laboral la reducción del enorme yacimiento de empleo que supuso el proceso de creación del Sistema Público de Servicios Sociales. Se aprecia que el número de profesionales entre 23 y 32 años, sigue aumentando con respecto a la década anterior, hasta llegar a suponer el 50,11% de todos los diplomados de Andalucía. El acceso a la profesión se ha mantenido muy alto por encima de la década anterior.

En cuanto al empleo, la crisis económica de la primera mitad de la década de los noventa, tuvo como consecuencia un paro en el ritmo de creación de puestos de trabajo en la Administración. Esta situación ha cambiado en la segunda mitad de la década, aumentando el empleo en la profesión. La situación actualmente viene marcada por el aumento considerable en el número de profesionales que terminan cada año los estudios, unido a la menor capacidad del empleo público para absorber esta demanda laboral. El 25% de los trabajadores sociales colegiados de Andalucía se encuentran en situación de desempleo, y un 8,17% está ocupado en categorías no relacionadas con el Trabajo Social. El 82,6% de los diplomados trabajan en alguna Administración. El sector privado no llega a la cifra de 2 de cada 10 empleos de trabajador social. Es factible pensar que en los próximos años, el potencial de crecimiento del sector de la acción social, desde el punto de vista económico, continúe e incluso aumente. Una cuarta parte de los diplomados con puestos de trabajador social o categorías relacionadas, desempeñan responsabilidades de dirección o coordinación.

- *Experiencia laboral y especialización.* La cada vez mayor complejidad de los múltiples campos profesionales obliga a los trabajadores sociales a aumentar su formación específica. La especialización se presenta como una necesidad básica si se quiere conseguir niveles de cualificación profesional que sean competitivos en nuestro entorno. Por otro lado, los empleadores en los mercados de trabajo, buscan cada vez más, perfiles concretos, por encima de las titulaciones, y dentro de una misma titulación.

En la actualidad, las únicas vías hacia la especialización son, a través de los años de experiencia profesional, o a través de formación especializada no reglada, en el marco de la formación continua y el reciclaje profesional. Así, el 76,7% de los trabajadores sociales de Andalucía declaran poseer alguna especialidad.

Con relación a la experiencia laboral, un total de 1.572 trabajadores sociales han declarado poseer más de dos años de experiencia profesional. Esta cifra representa el 89,93% con respecto al total de la población con categoría de trabajador social o relacionada. En cuanto a las categorías de experiencia profesional, cabe destacar que es la de sistemas de protección la elegida por los trabajadores sociales para referenciar sus años de experiencia profesional (42,5%). Los trabajadores sociales declaran su experiencia profesional según el sistema de protección al que pertenece el centro o institución donde desarrollan su labor profesional y, por el contrario, definen su especialización utilizando el sector de población al que atienden.

Con respecto a la experiencia laboral en investigación son escasísimas las declaraciones de especialización en investigación y ni una sola declaración de experiencia profesional. Algunos de los factores reflejados en los antecedentes históricos pueden ayudar a comprender porque se ha dado esta situación.

- *Formación.* Las actividades de formación en su vertiente postuniversitaria han conocido un gran desarrollo en los últimos años. Las propias Escuelas Universitarias mantienen actividades formativas, algunas, hacen las veces de formación especializada. En las Administraciones se han creado condiciones que favorecen el reciclaje profesional. El sector privado juega un papel importante ofertando programas de formación dirigidos a trabajadores sociales en ejercicio. Los colegios profesionales tienen en la formación uno de los grandes ejes de su actividad.

Según los datos obtenidos, el 66,52% de los trabajadores sociales de Andalucía han realizado cursos de formación de más de 100 horas lectivas. Cada uno de estos profesionales ha realizado una media de 1,7 cursos. Los cursos de entre 20 y 40 horas lectivas, son innumerables. Refuerza esta situación el hecho de que los propios profesionales tengan una buena visión sobre la cantidad y calidad de su reciclaje profesional, con un 68,82% que lo considera bastante o muy adecuado, pero en su gran mayoría, consideran bastante o muy necesario ampliar su formación en un amplio espectro temático.

Parte del origen de las carencias formativas expresadas por los profesionales provienen de una formación universitaria que se considera insuficiente. La duración y rango de los estudios universitarios como Diplomatura determina todas las facetas del Trabajo Social, y se ha convertido la Licenciatura en la gran reivindicación histórica de la profesión. La investigación queda reducida por esta situación puesto que la reglamentación de las Universidades, reserva la investigación al tercer ciclo de enseñanza superior. La especialización profesional, viene determinada necesariamente por la escasa duración de los estudios de Trabajo Social quedando cerrada la gran vía que tienen la mayoría de las profesiones.

ANEXO VI.8. APROXIMACIÓN A LA REALIDAD PROFESIONAL Y FORMATIVA DE LOS TRABAJADORES SOCIALES. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Madrid. 2001

Exponemos la última investigación realizada en España sobre la realidad profesional y formativa de los trabajadores sociales así como de sus expectativas y perfil. La investigación es un proyecto de Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación realizado en el marco del II Acuerdo Nacional de Formación Continua.

Las razones que justificaron este proyecto fueron: por un lado, la incidencia de factores externos que están contribuyendo a hacer evolucionar esta actividad profesional y, por otro lado, la existencia de problemáticas que dificultan la adaptación de este colectivo profesional a los nuevos retos profesionales y campos de actuación que les plantea la sociedad actual. Entre los factores externos destacan:

- Cambios derivados del crecimiento del empleo en el ámbito privado.
- Inestabilidad y precariedad del empleo generado.
- Cambios derivados de la integración en la Unión Europea.
- Incorporación de pautas de calidad en la prestación de un servicio socio-asistencial.
- Evolución de los sistemas informáticos de información, comunicación y gestión en servicios sociales.

Las problemáticas de partida, derivadas de los nuevos retos profesionales y campos de actuación, son: intrusismo y formación continua, falta de itinerarios formativos, la globalización de la economía que ha transformado las formas de la exclusión social, la evolución de los derechos sociales y las ciencias sociales, pérdida de estatus profesional, adaptación a la evolución tecnológica y el desequilibrio territorial en la práctica profesional.

La investigación se estructura en dos acciones: a) Acción 1, que trata del análisis evolutivo del sector, y de la que se desprende el “Informe Integral” que engloba los resultados obtenidos del análisis descriptivo y prospectivo de los trabajadores sociales, y b) Acción 2, que se refiere a la adecuación de la formación de los trabajadores sociales, con el “Informe Operativo” correspondiente. De los respectivos informes, destacamos aquellos datos, resultados y conclusiones que nos puedan orientar en la interpretación del objeto de estudio de nuestra investigación.

- *Perfil del Trabajador Social.* Es una profesión que concede gran importancia a la vocación, en la que las cualidades humanas desempeñan un papel más preponderante que los conocimientos y dominio de las técnicas. Se valora la psicología del trabajador social, sus actitudes existenciales y su manera de comportarse entre determinados valores que configuran un estilo de vida. También se destacan cualidades personales para ser trabajador social: sensibilidad social, confianza en el potencial de las personas, habilidad para motivar y animar, don de gentes, fortaleza, tenacidad y madurez humana. Pero estas cualidades deben complementarse con la adquisición de conocimientos y destrezas profesionales para el ejercicio de la profesión.
- *Dimensiones del sector.* Aunque no existen datos oficiales desglosados en el INE con relación al número total de trabajadores sociales ocupados en España, a finales de 1998 existían 17.526 colegiados (pero no todos los profesionales tienen colegiación). Se estima que el ámbito privado puede estar absorbiendo la mitad del empleo, ya que según estudio del INEM, las entidades no lucrativas cuentan con 8.000 trabajadores sociales entre sus plantillas remuneradas (además de 1.100 trabajadores sociales voluntarios). Se trata de una profesión feminizada pues existen entre el 80 y 90% de mujeres activas en la profesión.

En la estructuración del empleo en el Trabajo Social, se observa que aunque los trabajadores sociales pueden actuar como profesionales libres, frecuentemente lo hacen a través de empresas, en los departamentos laborales y de recursos humanos, o de instituciones en las áreas sociales correspondientes (Ayuntamiento, Seguridad Social...). El marco de actuación está relacionado con problemas diversos por lo que están adscritos a distintos ámbitos. Las opciones profesionales son: Áreas de Bienestar Social (salud, educación, vivienda, trabajo), Administración de Justicia (Tribunales y Juzgados de Menores y Familia), Servicios Sociales (comunitarios y especializados), Organizaciones No Gubernamentales y Ejercicio libre de la profesión. Los nuevos demandantes de los servicios del trabajador social son: consultoras de formación, nuevas empresas privadas dedicadas a la gestión de asuntos sociolaborales y departamentos de Trabajo Social en empresas.

- *Trabajo Social: una profesión en desarrollo.* Aunque el Trabajo Social ha contribuido en la evolución y desarrollo de los servicios sociales, los fenómenos que han transformado la realidad profesional ponen de manifiesto la complejidad de una profesión en pleno proceso de cambio.

De ellos, destacamos las siguientes características:

+ La diversificación de la demanda de trabajadores sociales es un hecho como consecuencia de la conformación de un sistema mixto de servicios sociales. Desde la Administración Pública parece haberse estabilizado la demanda de empleo y, como contrapartida, en el sector privado surgen nuevas líneas de demanda de la labor profesional del trabajador social que convierten a este ámbito en un nuevo campo de desarrollo para la profesión. Las nuevas líneas de diversificación son:

- * Desde los servicios generales de la Administración Pública: educación, vivienda, inserción laboral y empleo, urbanismo y justicia.
- * Desde las entidades privadas, lucrativas y no lucrativas.

- * Desde entidades lucrativas dedicadas a los servicios sociales y actividades diversas.
- * Tercer sector: asociaciones, fundaciones y ONG's.
- * Autoempleo.

El perfil demandado por las entidades privadas, se podría definir como técnico en intervención social, es un perfil muy laxo pues contiene unos requisitos funcionales básicos y está más basado en unas cualidades personales orientadas al fomento de la cultura empresarial.

+ Aumento relativo del empleo como consecuencia de la diversificación de la demanda en el campo de los servicios sociales.

+ Empeoramiento general de las condiciones laborales. En el sector público: estancamiento de la convocatoria de plazas públicas, fomento de contrataciones temporales, aumento del nivel de saturación de trabajo para las plantillas actuales. En el ámbito privado: pérdida de condiciones laborales por la dependencia de las subvenciones y contrataciones para la gestión de programas, la bajada en los presupuestos, el empleo generado es precario y temporal, la duración de los contratos laborales, la remuneración, la calidad del trabajo, la profesionalidad y la desactualización de las infraestructuras.

+ Desdoblamiento del Trabajo Social. Desdoblamiento de las tareas (trabajo de intervención y trabajo de gestión) y Desdoblamiento de perfiles profesionales (trabajador social de base y trabajador social de despacho).

+ Burocratización del sistema de servicios sociales. La imagen administrativa del trabajador social se convierte en un estereotipo lo que ha revertido en una pérdida real de posibilidades laborales en el campo de la intervención directa con colectivos.

+ La conquista del perfil técnico. Las posibilidades profesionales en las empresas privadas y en las entidades del tercer sector han permitido desarrollar un perfil más amplio desempeñando labores más diversificadas y el dominio de las herramientas técnicas.

+ Baja capacidad de decisión. El trabajador social se encuentra inmerso en una cadena de subordinación. La cadena implica un descenso en el poder de decisión, de control del propio trabajo, del estatus profesional y estabilidad laboral.

+ Estatus profesional. Se visualiza que la labor profesional se encuentra desvalorizada y sin el justo reconocimiento profesional y social. También influye la feminización, lo que ayuda a la construcción de estereotipos sociales. Todo esto ha llevado a una pérdida de estatus de la profesión. La desvalorización interna se da en el "discurso de lamento" que se asienta en las tendencias actitudinales: falta de autoestima profesional (complejo de inferioridad), falta de explicitación de los problemas, falta de iniciativa profesional. Este discurso ha contribuido a reforzar el proceso de desvalorización de la profesión.

+ Intrusismo profesional. La actividad profesional en los servicios sociales se presta a la interdisciplinariedad y la colaboración de profesionales de distintas ramas de las ciencias sociales. El trabajador social vive estas relaciones desde la sensación de desventaja y en términos de competencia.

+ El trabajador social y las nuevas tecnologías. El manejo de las nuevas tecnologías es considerado como importante y útil para el desarrollo de la profesión, y se perciben como nuevas exigencias externas. Se valora el papel clave que pueden tener las nuevas tecnologías en la reconstrucción de la imagen y el prestigio profesional, adquiriendo un rol técnico, de nuevas capacidades y de conocimientos actualizados.

Desde el punto de vista formativo, podemos extraer algunas conclusiones:

- La apertura del campo de la intervención social a la iniciativa privada ha cambiado radicalmente la situación profesional y laboral del trabajador social: ha diversificado la demanda profesional y campos de actuación, ha ampliado las posibilidades de empleo, ha implantado un nuevo perfil profesional en el ámbito de la planificación de la acción social y ha profundizado en nuevas formas del Trabajo Social. Pero ha empeorado en sus condiciones laborales con el aumento del nivel de responsabilidad, exigencias, funciones, tareas, flexibilidad de horarios, reducción de remuneración y estabilidad laboral.

- Se constatan ciertas carencias formativas y dificultades estratégicas del colectivo para adaptarse a la nueva realidad socioprofesional imperante. Destacan: falta de especialización, de conocimientos teóricos y de herramientas técnicas flexibles. Así, se debe comenzar un proceso de profesionalización en el ámbito privado.

- Se requiere una adaptación de la formación acorde a la evolución profesional, por lo que es necesario, un sistema de formación que contemple una trayectoria de especialización en tres niveles: áreas de Trabajo Social (gestión, intervención, docencia, investigación...), niveles de intervención (individual, familiar, grupal, institucional) y colectivos específicos (mujeres, infancia, jóvenes, mayores, inmigrantes...). La recualificación del trabajador social en el ámbito privado estará en la línea de la capacitación técnica y debería contemplar: el uso de herramientas técnicas, nuevas tecnologías y la actualización de los modos de intervención.

- Ante el proceso de desvalorización que vive la profesión se requieren actuaciones encaminadas a la elevación del estatus profesional y a la mejora de la autoestima profesional. Para la superación de esto, contribuiría bastante contar con un sistema de formación especializado.

- *Perfiles de trabajadores sociales.* Se analizó la existencia de perfiles característicos de trabajadores sociales, con preguntas relacionadas con su perfil demográfico y su situación sociolaboral. Se obtuvieron tres grupos:
 - . Grupo I. Los profesionales cualificados. Predominan los técnicos superiores con tareas directivas y de mandos intermedios. Trabajan en entidades públicas y en las organizaciones de mayor tamaño. Destacan como problemas: la escasez de recursos y la falta de profesionales cualificados. Es un grupo concienciado de las necesidades de formación y con una gran visión global de los problemas.
 - . Grupo II. Cuadros profesionales. Se trata de técnicos medios. Su motivación, es desarrollar las tareas relacionadas con sus estudios. Cursaron la carrera por su duración limitada y las salidas profesionales. Perciben como problemas la falta de formación y la escasez de personal. Demandan formación especializada y más medios económicos.
 - . Grupo III. Los voluntarios. Son voluntarios que trabajan en el sector por motivaciones de carácter intrínseco generalmente.

En el apartado que hace referencia al ejercicio profesional, destacamos las *formas de acceso a la profesión* que se concretan en las oposiciones y la adscripción a programas con contratos a tiempo parcial. El autoempleo tiene escasa relevancia. El voluntariado en asociaciones u ONG's está considerado como una forma de adquirir la experiencia necesaria para acceder a otros puestos de trabajo. En resumen, parecen descender todos los sistemas de empleo de calidad en beneficio de los contratos temporales, lo que supone una creciente fuente de empleo precario por la dependencia que el sector tiene de las subvenciones.

Por último, los temas de mayor preocupación de los trabajadores sociales son: falta de puestos de trabajo o paro en la profesión, especialización de los profesionales, empleo precario, acceso a las nuevas tecnologías, formación post-grado, subvenciones, conocimiento de la profesión, lenguas extranjeras, investigación y problemas éticos en la profesión.