



Alternativas

Cuadernos
de trabajo social

N° 23 • 2016

Dirección

M^a Asunción Martínez-Román
masun.martinez@ua.es

Secretaria

Yolanda Domenech López
yolanda.domenech@ua.es

Comité Editorial/Editorial Board*

Andrés Arias Astray. Universidad Complutense de Madrid
Antonio Gorri Goñi. Universidad Pública de Navarra
Antonio López Peláez. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Carmen Alemán Bracho. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Carmen Barranco Expósito. Universidad de La Laguna
Cristóbal Torres Alberro. Universidad Autónoma de Madrid
Fernando Casas Mínguez. Universidad de Castilla-La Mancha (Cuenca)
Jorge Garcés Ferrer. Universitat de València
María Asunción Martínez Román. Universidad de Alicante
Natividad de la Red Vega. Universidad de Valladolid
Octavio Vázquez Aguado. Universidad de Huelva
Víctor M. Giménez Bertomeu. Universidad de Alicante
Yolanda Domenech López. Universidad de Alicante
María Felicidad Tabuenca Cuevas. Universidad de Alicante (editora de inglés)

Consejo Científico Asesor/Advisory Board

Carmina Puig Cruells. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona
Clarisa Ramos Feijóo. Universidad de Alicante
Daniel La Parra Casado. Universidad de Alicante
Enrique Pastor Seller. Universidad de Murcia
Esther Villegas Castrillo. Universidad de Alicante
Fernando de Lucas y Murillo de la Cueva. Universidad Complutense
Francisco Javier Domínguez Alonso. Universidad de Alicante
Hortensia Redero Bellido. Universidad de Alicante
José Luis Sarasola-Sánchez Serrano. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla
José Manuel Barbero García. Universitat de Girona
Josefa Cardona Cardona. Universitat de les Illes Balears
Josefina Fernández Barrera. Universidad de Barcelona
Luís Enrique Alonso Benito. Universidad Autónoma de Madrid
María Carmen Pérez Belda. Universidad de Alicante
María de las Olas Palma García. Universidad de Málaga
María Jesús Uriz Pemán. Universidad Pública de Navarra
María Luisa Setién Santamaría. Universidad de Deusto
Marta Llobet Estany. Universidad de Barcelona
Miguel Ángel Mateo Pérez. Universidad de Alicante
Roberto Mohedano Menéndez. Universidad de Alicante
Santa Lázaro Fernández. Universidad Pontificia de Comillas
Teresa Facal Fondo. Universidad de Santiago de Compostela

Consejo Científico Asesor Internacional/International Advisory Board

Agnes Koon Chui Law. Center for Social Work Education and Research. Sun Yat-sen University. Guangzhou, China.
Alberto Acosta Espinosa. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO- Ecuador). Quito, Ecuador.
Annamaria Campanini. Università degli Studi di Milano-Bicocca. Milán, Italia.
Darja Zavirsek. University of Ljubljana. Ljubljana, Slovenia.
Göran Therborn. Göteborg University. Göteborg, Sweden.
John Gal. Paul Baerwald School of Social Work and Social Welfare. Hebrew University of Jerusalem. Jerusalem, Israel.
Johan Galtung. Transcend. Peace University. A Peace and Development Network.
Jorge M. L. Ferreira. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, Portugal.
José Paulo Netto. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.
Mona Fransehn. Göteborg University. Göteborg, Sweden.
Nino Zganec. University of Zagreb. Zagreb, Croatia.
Philip Mendes. Monash University. Melbourne, Australia.

* El Comité Editorial tiene las siguientes funciones. Asistir al editor de la revista, especialmente, en el seguimiento de los trabajos: recepción, evaluación, aceptación y decisión final sobre la publicación del trabajo. Asimismo es responsable del estilo, definición de las normas de presentación de trabajos y de establecer la estructura de la revista

ALTERNATIVAS
Cuadernos de Trabajo Social

INDEXACIÓN

La Revista *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* se encuentra actualmente indexada en los siguientes directorios y bases de datos.

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - <http://www.latindex.unam.mx/>
ISOC - Base de Datos Bibliográficos de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) - <http://bddoc.csic.es:8080/>
COMPLUDOC - Base de datos de artículos de Revistas - <http://www.ucm.es/BUCM/complu/menu.htm>
Dialnet - <http://dialnet.unirioja.es/>
PSICODOC - <http://www.psicodoc.org/>
ULRICHSWEB - Base de datos de publicaciones periódicas internacionales – <http://ulrichsweb.serialssolutions.com/>
DICE - Difusión y calidad editorial de las revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas - <http://dice.cindoc.csic.es/index.php>
CIRC - Clasificación Integrada de Revistas Científicas - <http://epuc.cchs.csic.es/circ/>
MIAR - Matriu d'Informació d'Avaluació de Revistes - <http://miar.ub.es/>
IN-RECS - Índice de impacto de revistas españolas de ciencias sociales - <http://ec3.ugr.es/in-recs/>
RESH - Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas - <http://epuc.cchs.csic.es/resh/>
Dulcinea – Proyecto coordinado por el Ministerio de Educación y Ciencia para identificar y analizar las políticas editoriales de las revistas científicas españolas - <http://www.accesoabierto.net/dulcinea/default.php>
RUA - Repositorio institucional de la Universidad de Alicante - <http://rua.ua.es/>
Hispana - Directorio y recolector de recursos digitales del Ministerio de Educación - <http://hispana.mcu.es/>
DRIVER - Digital Repository Infrastructure Vision for European Research - <http://search.driver.research-infrastructures.eu/>
OAISTER - The OAister database - <http://oaister.worldcat.org/>
OpenDOAR - The Directory of Open Access Repositories - <http://www.opendoar.org/>
RECOLECTA - Recolector de ciencia abierta - <https://www.recolecta.fecyt.es/>
Scientific Commons - <http://en.scientificcommons.org/>
Google Académico - <http://scholar.google.es/>
REDIAL - Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina - <http://www.red-redial.net/>
Catálogo de la Universidad de Alicante - <http://gaudi.ua.es/>
Catálogo de la Red de Bibliotecas Universitarias españolas (REBIUN) - <http://www.rebiun.org/>
Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya (CCUC) - <http://ccuc.cbuc.cat>
Catálogo del Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Andalucía (CBUA) - <http://catcbua.cbua.es/>

DIRECCIÓN POSTAL

Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. Universidad de Alicante
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Ap. Correos 99 (03080) Alicante
alternativasts@ua.es
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5269/>

Información estadística relativa al N° 23. Año 2016

Número total de trabajos recibidos / <i>Total number of submissions</i>	15
Número de trabajos aceptados (%) / <i>Total number of submissions accepted</i>	6 (40%)
% de trabajos rechazados / <i>% of submissions rejected</i>	9 (60%)
Trabajos en proceso de revisión y evaluación (%) / <i>Submissions in review process (%)</i>	0 (0%)
Número medio de revisores por artículos / <i>Average number of reviewers per article</i>	2,3
Demora media recepción-revisión / <i>Average time reception-review</i>	21,33
Demora media aceptación-publicación / <i>Average time acceptance-publication</i>	260,17
Demora media recepción-publicación / <i>Average time reception-publication</i>	340,33
% de trabajos que comunican resultados de investigación originales / <i>% works reporting results of original research</i>	(5/6) 83,3%
% de autores externos al Comité Editorial / <i>% of external authors (Editorial Board)</i>	(11/12) 91,7%
% de autores externos a la organización editora de la revista / <i>% of external authors (Publishing Organisation)</i>	(12/12) 100%
% de autores extranjeros / <i>% Foreign authors</i>	(0/12) 0%
% de trabajos financiados por organismos públicos o privados de investigación / <i>% works funded by public/private research organisation</i>	(3/6) 50%

El número 23 de la revista *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, correspondiente a 2016, se editó en diciembre de 2016.

ALTERNATIVAS
Cuadernos de Trabajo Social

N.º 23. Año 2016

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

La publicación de este número ha sido posible gracias a la obtención de una ayuda del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad de Alicante.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TITULO: ALTERNATIVAS. CUADERNOS DE TRABAJO SOCIAL

ISSN: 1133-0473

ISSN electrónico: 1989-9971

EDITOR: Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Alicante

PERIODICIDAD: Anual

FECHA DE INICIO: 1992

WEB: <http://dtsss.ua.es/es/alternativascuadernostrabajosocial/>

CORREO ELECTRÓNICO: alternativasts@ua.es

<http://publicaciones.ua.es/publica/revistas.aspx?Cod=11>

RUA: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5269>

TITLE: ALTERNATIVAS. CUADERNOS DE TRABAJO SOCIAL

ISSN: 1133-0473

Electronic ISSN: 1989-9971

PUBLISHER: Department of Social Work and Social Services, University of Alicante, Spain

PERIODICITY: Annual

START DATE: 1992

WEB: <http://dtsss.ua.es/es/alternativascuadernostrabajosocial/>

EMAIL: alternativasts@ua.es

<http://publicaciones.ua.es/publica/revistas.aspx?Cod=11>

RUA: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5269>

Publicaciones de la Universidad de Alicante

Campus de San Vicente s/n

03690 San Vicente del Raspeig

Publicaciones@ua.es

<http://publicaciones.ua.es>

Teléfono: 965 903 480

© de la presente edición: Universidad de Alicante

ISSN: 1133-0473

ISSN electrónico: 1989-9971

Depósito legal: A 974-2015

DOI: 10.14198/ALTERN

Diseño de portada: candela ink

Composición: Marten Kwinkelenberg

Los contenidos están bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento 3.0 España. Los contenidos pueden copiarse, distribuirse o comunicarse públicamente, bajo las siguientes condiciones generales: Reconocimiento. Debe reconocerse los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra). Los términos de la licencia disponibles on-line en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>

ÍNDICE

1. Hacia una definición actual del concepto de «diagnóstico social».
Breve revisión bibliográfica de su evolución
Towards a current definition of the concept «social diagnosis».
A brief bibliographical review of its evolution 9
SILVIA PATRICIA CURY, ANDRÉS ARIAS ASTRAY
2. Is video-case an efficient tool to complement the practical learning
in real contexts? Effects on satisfaction and performance in Social
Work Degree students
*¿Es el video-caso una herramienta eficiente para complementar el
aprendizaje práctico en contextos reales? Efectos en la satisfacción y
rendimiento en estudiantes del Grado de Trabajo Social* 25
MARÍA ARANDA LÓPEZ, MARTA GARCÍA-DOMINGO,
VIRGINIA FUENTES GUTIÉRREZ
3. Transiciones laborales en Navarra. Una valoración de la capacidad
de integración del empleo
*Labor itineraries in Navarre. An assessment of the integration capacity
of employment* 47
NEREA ZUGASTI MUTILVA
4. Competencias de investigación en estudiantes y estudios
Universitarios de Trabajo Social en España
*Research competences in University students and studies of Social Work
in Spain* 71
JOSÉ JAVIER NAVARRO PÉREZ, MARÍA DE LAS MERCEDES BOTIJA YAGÜE
5. Propiedades psicométricas del Inventario para la construcción del
contexto de intervención en el Trabajo Social de Casos CCIP – Versión II
*Psychometric properties in the Inventory for the construction of the
intervention context in Social Casework CCIP – 2nd version* 91
JOSEFA CARDONA CARDONA, MARGALIDA GILI PLANAS,
JOSÉ F. CAMPOS VIDAL

6. Los valores éticos en la Escuela Diocesana de Asistentes Sociales «San Vicente de Paúl» de Pamplona (1960-1985) <i>Ethical values at the Diocesan School of Social Work «San Vicente de Paul» of Pamplona (1960-1985)</i>	119
FRANCISCO IDARETA GOLDARACENA	
Enfoque y alcance. Directrices para autores/as	137
Focus and scope. Author guidelines	147
Proceso de evaluación por pares	157
Peer Review Process	163

HACIA UNA DEFINICIÓN ACTUAL DEL CONCEPTO DE «DIAGNÓSTICO SOCIAL». BREVE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE SU EVOLUCIÓN

Towards a current definition of the concept «social diagnosis». A brief bibliographical review of its evolution

SILVIA PATRICIA CURY¹ y ANDRÉS ARIAS ASTRAY²

Resumen

Presentamos en este artículo una propuesta de definición del concepto de «diagnóstico social» que consideramos contempla y sintetiza las características más destacadas señaladas por los diferentes autores que han tratado esta cuestión, desde Mary Richmond hasta la actualidad. Para ello realizamos una revisión bibliográfica de la evolución del concepto de «diagnóstico social» y el análisis de los principales elementos señalados en la literatura acerca de su correcta delimitación y formulación.

Palabras clave: «diagnóstico social», importancia metodológica, evolución histórica del concepto, delimitación, definición.

Abstract

This article presents a proposal for a definition of the concept of «social diagnosis». This definition contemplates and summarizes the salient features identified by the different authors who have dealt with this issue, from Mary Richmond to the present. A bibliographical review has been done of regarding the evolution of the concept of «social diagnosis» and there is an analysis of the main elements identified in the literature about its correct delimitation and formulation.

Key words: «social diagnosis», methodological importance, historical evolution of the concept, delimitation, definition.

Extended Abstract

As in other care-related fields, a major professional and academic challenge for social work is appropriately defining the term “diagnosis”. Its methodological importance lies in the fact that the formulation of the diagnosis must offer a full summary of the results of the study in each particular case, in order to properly ground and enable the best possible social intervention. The correct formulation of a social diagnosis in any context of social work intervention therefore represents a key challenge and an essential professional responsibility and competence.

The concept of social diagnosis has been studied, debated and argued over ever since the birth of social work. There has been considerable difficulty in properly delimiting and defining it. Moreover,

formulating a social diagnosis requires the use of professional language, which has given rise to further difficulties over the course of the development of the concept. Social diagnosis has been considered, on one hand, “the hallmark of social work”, and on the other, a professional “weakness” to be overcome and which may be understood as comprising the most complex methodological phase in social work.

We may also recall that, as stated by various authors, the concept of social diagnosis has been given many other names: “assessment”, “evaluation”, “technical opinion”, “diagnostic judgment”, “professional judgment”, “diagnostic interpretation”, “technical-scientific assessment” and “professional opinion”, among others. Nevertheless, the need to have as much accurate knowledge as possible regarding the nature of social situations

Recibido: 05/10/2015

Aceptado: 14/03/2016

Publicado: 20/12/2016

1. Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid. C/ Palafox 23. Piso 2. Puerta 4. 28010. Madrid. spcury@ucm.es

2. Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid.

requiring intervention has always been present in the discipline.

A concept as important as social diagnosis will remain the object of analysis and debate in social work, as in other care-related disciplines. All of these disciplines will also continue to need to act on the basis of existing knowledge at any given time and, hence, to increase such knowledge by formalizing and disseminating it. In this regard, we provide a review of the literature regarding the evolution of the concept of "social diagnosis" and an analysis of the main elements identified in the literature with regard to its delimitation and formulation. On the basis of this analysis, we offer a proposed definition of the concept of "social diagnosis" that, in our view, contemplates and summarizes the key features identified by the various authors who have addressed this issue, from Mary Richmond to the present day.

The aim of producing a proposed definition of the concept of "social diagnosis" results from its methodological importance, as well as the possibilities offered by its current development and the need to summarize the main elements identified in the literature as fundamental in properly formulating a social diagnosis. It is worth noting that considerable efforts have been made in the discipline to overcome the difficulties in defining and delimiting social diagnosis since the 1980s, resulting in the design of specific instruments to formulate social work diagnoses.

It is also striking that in Spain, a considerable level of knowledge and professional consensus has been achieved in professional and legal terms with regard to social diagnosis. In this respect, 15 of the 17 social services laws established by the Spanish autonomous communities state that social diagnosis is a citizen's right and one of the basic provisions of the public social services system. These laws also establish that social diagnosis will be the result of a comprehensive evaluation of the user's needs, enabling the production of an individualized social care plan and selection of suitable resources and provisions, in terms of both general and specialist social services, in each case.

In turn, the Spanish Social Work Code of Conduct (*Código Deontológico del Trabajo Social*, Consejo General del Trabajo Social, 2012) identifies social diagnosis as the phase carried out by social workers prior to intervention, establishing that professionals will record the diagnosis for each case in the social history report and that the design of any social intervention will include an

evaluation and diagnosis of the situations and individuals involved in that intervention.

In recent decades, the conceptual and methodological development of social diagnosis in Spain has represented an important advance in the discipline, more so as it has been backed by the legal implementation of the concept. However, it remains an initial advance in need of subsequent development. On occasion, there is even a certain degree of conceptual confusion between the process of investigating or assessing a social situation and that of social diagnosis, even if one may consider that the term "social diagnosis" is increasingly widely accepted and enjoys an ever-higher degree of professional and legal consensus. For the above reasons, we consider it to be worthwhile and important to propose a current definition of the concept of "social diagnosis", the objective of which is to summarize and delimit its main characteristics.

The definition covers the main conceptual elements identified in the literature analysed with relation to the concept of "social diagnosis". In this respect, social diagnosis has been defined as a professional judgment which the social worker bears responsibility for formulating. A distinction has been drawn between social diagnosis in the study phase and social diagnosis in the social intervention phase. As such, social diagnosis represents the fundamental methodological nexus between the two phases, and should be formulated with the highest degree of precision and correctness permitted by the knowledge of the discipline at any given time. Moreover, the definition that we propose responds to the importance of social diagnosis contemplating both difficulties and strengths in a particular situation, for purposes of achieving the best social intervention for that situation. The definition also establishes that the social diagnosis will take into account both the individual situation and the family, social and institutional environment of the individual, since the latter constitutes a fundamental element in the diagnosis, social intervention and prognosis of the situation.

Lastly, it is worth noting that the definition we propose should be considered a further step in the process of delimiting the concept of "social diagnosis". The aim of our contribution is to add our efforts to the interest and investment already made in social work to achieve the greatest possible level of specificity with respect to the concept and application of social diagnosis within the intervention process.

1. Introducción

En trabajo social, la definición adecuada del término «diagnóstico» constituye un desafío profesional y académico de primer orden, al igual que ocurre en las demás disciplinas asistenciales. Su relevancia metodológica radica en que la formulación del diagnóstico ha de ofrecer una síntesis completa de los resultados del estudio de cada caso particular, que permita y fundamente de manera adecuada la mejor intervención social posible. Por lo tanto, la correcta formulación del diagnóstico social en cualquier ámbito de intervención en trabajo social supone un reto destacado, y constituye una responsabilidad y una competencia profesional propia.

El concepto de diagnóstico social ha sido objeto de estudio, debate y controversia permanentes desde el nacimiento del trabajo social. Su correcta delimitación y definición han presentado una considerable dificultad. Su formulación requiere, además, la utilización de un lenguaje profesional propio, y ésta ha sido otra de las dificultades halladas en el desarrollo histórico del concepto. El diagnóstico social se ha considerado, por una parte, «seña de identidad del trabajo social» (Colom, 2009a, p. 139); por otra, una «debilidad» profesional que ha de ser superada y que puede ser comprendida, precisamente, por constituir la fase de mayor complejidad del método en trabajo social (Gobierno Vasco, 2006, p. 77).

Recordemos además que, tal como señalaron varios autores (Colom, 2009a; Gobierno Vasco, 2006; Hamilton, 1946; Perlman, 1968; Woods y Hollis, 1964), el concepto de diagnóstico social ha recibido múltiples denominaciones alternativas: «valoración», «evaluación», «dictamen técnico», «juicio diagnóstico», «juicio profesional», «interpretación diagnóstica», «valoración técnico-científica», «opinión profesional», etc. No obstante, la necesidad de contar con el conocimiento más amplio y preciso posible acerca de la naturaleza de las situaciones sociales objeto de intervención ha estado siempre presente en la disciplina (Ander Egg y Aguilar, 2001; Colom, 2009a, 2009b, 2012; Escalada, Fernández y Fuentes, 2001; Escartín, Palomar y Suárez, 1997; García, 2008; Greenwood, 1955; Hamilton, 1923, 1946; Martín, Miranda y Suárez, 1996; Pelton, 1910; Richmond, 1917/2007, 1917, 1930; Perlman, 1957; Scarón de Quintero, 1974; Selby, 1958; Turner, 1968, 1974, 2002; Woods y Hollis, 1964).

Un concepto tan importante como el del diagnóstico social continuará siendo objeto de análisis y debate en trabajo social, como ocurre en las demás disciplinas asistenciales. No en vano, en todas ellas también permanecerá inalterada la necesidad de actuar sobre la base del conocimiento existente en un momento dado, y la de ampliar dicho conocimiento a través de su

formalización y publicidad. Por ello, el objeto de este artículo es presentar una definición del concepto de diagnóstico social que reúna y sintetice los principales elementos señalados en la literatura acerca de su naturaleza y correcta delimitación. Mostramos para ello, en primer lugar, el análisis de la evolución histórica del concepto de «diagnóstico social» y, a continuación, la definición que proponemos y su justificación.

El concepto de «diagnóstico social». Revisión bibliográfica

La célebre obra de Richmond (1917a/2007), «Diagnóstico social», hizo famosa la denominación de este concepto hace casi un siglo, y marcó el inicio de un largo recorrido histórico en el que el concepto de diagnóstico social ha sido debatido, discutido, analizado y desarrollado. Richmond (1917b) afirmó que la palabra «diagnóstico» era el término adecuado para denominar la fase final del proceso de estudio y de la investigación de las circunstancias sociales de un caso. Al término «diagnóstico» Richmond añadió el adjetivo «social»: «el criterio de lo social, su elemento siempre indispensable, es la influencia de unas mentes sobre otras» (Richmond, 1917b, p. 112). Pelton (1910, p. 332) había señalado la importancia del diagnóstico social como fase metodológica previa al «pronóstico y el tratamiento» de las necesidades de los enfermos sin recursos en el ámbito de la atención hospitalaria. Pero fue Richmond quien propuso la primera definición explícita del concepto:

«Mediante un diagnóstico social, se trata de llegar a una definición lo más exacta posible de la situación social y la personalidad de un cliente dado. El proceso comienza con la investigación o la recopilación de la evidencia, prosigue con su análisis crítico y finaliza con su interpretación y la definición de la dificultad social. En general, los trabajadores denominan investigación a todo el proceso, pero como su principal defecto es no prestar la debida atención a los procesos de comparación e interpretación y darle una excesiva importancia al etapa de recolección de la evidencia, resulta más instructivo para definir todo el proceso usar la palabra que describe, en concreto, el final del proceso» (Richmond, 1917a/2007, pp. 34-35).

Más adelante en esta misma obra, Richmond describió con mayor detalle el sentido y el contenido del diagnóstico social:

«El diagnóstico social puede describirse como la tentativa de realización de una definición lo más exacta posible de la situación y personalidad de un ser humano que presenta una dificultad social, de su situación y personalidad en relación con otros seres humanos de los que, de algún modo depende o que dependen de él, y en relación también con las instituciones sociales de su comunidad» (Richmond, 1917a/2007, p.420).

El trabajo pionero de Richmond ha marcado en buena medida la orientación del trabajo social con casos. Su interés por defender la especificidad y la profesionalización de la disciplina (1917b, p. 113) ha influido en el desarrollo del trabajo social y de algunos de los principales modelos de intervención a lo largo de un siglo. Así, Hamilton (1923) describió la importancia decisiva de la realización de un diagnóstico social útil, que permitiera una intervención eficaz en cada caso, y expresó la necesidad de desarrollar métodos de investigación y de diagnóstico más elaborados, así como mejores sistemas de registro de la información. En 1946, Hamilton, en su obra «*Principles of social work recording*», continuó desarrollando el concepto de diagnóstico social, y señaló que este término no abarcaba únicamente la comprensión de un problema, sino también la comprensión de la persona que tiene el problema. Esta autora propuso que el diagnóstico social es «una opinión profesional sobre la naturaleza real del problema que el cliente presenta» (Hamilton, 1946, p. 82.) y señaló la existencia de algunas de las principales dificultades que la formulación del diagnóstico social había encontrado para su plena implantación y desarrollo en trabajo social. Entre ellos, destacó la resistencia de los profesionales para formular por escrito el diagnóstico social, la confusión existente entre la fase de investigación y la fase de diagnóstico, así como la profusión de diferentes términos para designar dicho diagnóstico. Hamilton señaló la importancia de la correcta formulación del diagnóstico social como método para superar formulaciones precipitadas, generalizaciones e imprecisión. Por otra parte, hizo especial hincapié en la trascendencia de distinguir entre la fase de investigación y la de la formulación del diagnóstico social. La destacada obra de esta autora culminó con el desarrollo de la «primera forma del *casework* social» (Du Ranquet, 1996) que se constituyó como «El Modelo diagnóstico o psicosocial» (Hamilton, 1951). Este modelo se fundamentó tanto en el concepto de «persona en situación» como en el de «diagnóstico social», del que tomó su denominación. Según Hamilton (1951) el diagnóstico social consiste en realizar un examen crítico tanto de la situación de la persona como del problema que presenta, así como de su entorno físico, económico, social y cultural.

En la década de los 30, bajo la influencia de la teoría de la voluntad de Otto Rank (1936), el desarrollo del «Modelo funcional» (Robinson, 1930) puso el acento en los aspectos psíquicos de la persona y en su voluntad para afrontar las dificultades, cuestionando la importancia del diagnóstico dentro del proceso de ayuda en trabajo social. No obstante, el concepto de diagnóstico social recibió una gran atención, especialmente en el contexto del trabajo social norteamericano durante las siguientes décadas. En este sentido,

Greenwood (1955) y Selby (1958) señalaron la necesidad de que el trabajo social desarrollara clasificaciones de diagnóstico social, destacando su utilidad para sistematizar el conocimiento de la disciplina. Hollis (1954) defendió una concepción psicosocial del diagnóstico, que contemplaba tanto la situación social como la personalidad individual. Para esta autora, un diagnóstico social completo debía tener en cuenta tanto la etiología del problema como la información detallada acerca de la situación vital de la persona, de su actitud frente al problema en cuestión y de las diferentes fortalezas y oportunidades implicadas en la situación. Woods y Hollis (1964) fueron las principales impulsoras del desarrollo del «Modelo psicosocial» que constituyó, en cierto sentido, una evolución del «Modelo diagnóstico o psicosocial» de Hamilton (1951). Woods y Hollis (1964) identificaron en la obra de esta última las principales dificultades existentes en torno al concepto y a la utilización del diagnóstico social. Así, destacaron la frecuente confusión entre los términos «evaluación» y «diagnóstico», que en ocasiones eran utilizados por los profesionales de forma indistinta. Por otra parte, señalaron la resistencia de algunos trabajadores sociales frente al término «diagnóstico», que asociaban con una cierta adscripción del trabajo social a la medicina. La preocupación de los profesionales hacía referencia al riesgo de que, bajo la influencia de esta última, el diagnóstico social hiciera mayor hincapié en las debilidades que en las fortalezas y capacidades de la persona para hacer frente a sus dificultades. Woods y Hollis (1964) describieron también la preocupación profesional acerca de la utilización de «etiquetas» en la formulación del diagnóstico social, cuyo efecto indeseado pudiera ser tanto la estigmatización como el uso de estereotipos en dicha formulación. Estas autoras señalaron la importancia de que el diagnóstico social contemplara la situación de la persona en el entorno social en el que vivían y, por lo tanto, de las potenciales oportunidades que dicho entorno implicaba, así como la trascendencia de la participación activa de la persona en la elaboración de su propio diagnóstico social. Woods y Hollis señalaron que, efectivamente, el diagnóstico social siempre debía contemplar tanto las fortalezas como las debilidades de la persona, de su familia y de la situación social, así como la evaluación de las interacciones habituales entre la persona y todos los demás elementos del sistema y del medio ambiente del que la persona forma parte. Al mismo tiempo, señalaron la necesidad y la urgencia de desarrollar una tipología sistemática que clasificara los diferentes problemas objeto de diagnóstico y de intervención en trabajo social. En este sentido, en nuestro entorno, Ituarte (1992) ha realizado una importante aportación respecto de la complejidad, los límites y la importancia de las clasificaciones en el ámbito del trabajo social sanitario. En su obra «Procedimiento y proceso en

Trabajo Social Clínico» (Ituarte, 1992, p.32) describe la dificultad de establecer categorías exactas de diagnóstico social, dada la multiplicidad de factores en interacción en una situación social dada, y el diferente valor e importancia que cada uno de estos factores tienen en dicha situación. Pero más allá del carácter único de cada caso individual, Ituarte señala la importancia de la tarea de clasificación en trabajo social que permita un análisis riguroso de las diferentes situaciones y variables objeto de diagnóstico y de intervención en el ámbito socio-sanitario.

Turner (1968, 1974) defendió, en este sentido, la utilización del término y del concepto de «diagnóstico» y destacó que el diagnóstico social, y las categorías empleadas para su formulación, no implicaban exclusivamente la identificación con el modelo médico asistencial, ni excluían la participación de la persona en el proceso de la intervención social. Para este autor, el término diagnóstico implicaba para el trabajador social el acto conceptual de formular un juicio del que se hacía responsable profesionalmente, y sobre cuya base se llevaba a cabo la intervención social. En esta misma línea, Perlman (1968, p. 18) consideró que el trabajo social no contaba todavía con un verdadero desarrollo del diagnóstico social puesto que, en sus propias palabras, «el diagnóstico implica la existencia de un sistema de clasificación». Esta autora describió la situación del diagnóstico social, destacando los cambios que el concepto había ido experimentando desde la célebre definición de Mary Richmond (1917a/2007). Perlman (1968) subrayó la confusión de los trabajadores sociales, y de las principales escuelas de pensamiento en trabajo social, acerca de cómo debía formularse un diagnóstico social y de cuál era la verdadera naturaleza del concepto, así como el desconocimiento de en qué medida el diagnóstico social realmente contribuía de una manera eficaz a fundamentar la intervención. Perlman (1957) fue la gran impulsora del «Modelo de resolución de problemas» y propuso el concepto de «rol social» para delimitar el campo específico del conocimiento y de la práctica en trabajo social. El concepto de rol social se adecúa, en opinión de Perlman, a la naturaleza del trabajo social puesto que, de este modo, la atención del profesional se centra en la persona que se encuentra en algún tipo de situación que le supone una interacción problemática respecto de las demandas y las expectativas de las personas y de las condiciones de su entorno social (Perlman, 1968). Los elementos fundamentales para la delimitación del concepto de diagnóstico social son, por una parte, el concepto de «rol social» y, por otra, la motivación, la capacidad y las oportunidades del ser humano. El concepto de «rol social» aporta al diagnóstico el necesario enfoque social y relaciona al ser humano con todas las interacciones sociales en las que se encuentra implicado y en las

que el hombre se expresa y se realiza a sí mismo. Por ello, Perlman propone que la resolución de un determinado problema social sea alcanzada a través del diagnóstico de las dificultades presentes en el desempeño, satisfactorio y eficaz, de uno o varios roles sociales, y tomando en consideración las fortalezas, la motivación y la capacidad personal.

Sainsbury (1970) definió el diagnóstico social como un proceso cuyo objetivo es el descubrimiento de patrones de significado a través del análisis y la interpretación de la información obtenida de la persona o inferida por el profesional. Este autor señaló que el principal valor del diagnóstico social estriba, fundamentalmente, en la relevancia que éste posee para los siguientes elementos de la intervención social: «a) la solución del problema social, b) las necesidades materiales y emocionales del cliente, c) la capacidad de la entidad y del trabajador social para ayudar a la persona» (Sainsbury, 1970, p. 17). En este sentido, Sainsbury analizó el concepto de diagnóstico sobre la base fundamental de su utilidad y de su relevancia dentro del proceso de ayuda. Este autor coincidió con Timms (1964) en la importancia concedida a la participación de la persona en dicho proceso, y destacó que el diagnóstico social no debe ser nunca considerado como un proceso terminado, puesto que se modificará en función de las cambiantes circunstancias a lo largo de la intervención social.

A partir de los años 70, varios autores hispanoamericanos expresaron su acuerdo con la consideración del diagnóstico social como la síntesis final del proceso de investigación, que debe ser formulado explícitamente como fundamento de la intervención social (Ander Egg y Aguilar, 2001; Colom, 2009a, 2009b, 2012; Escalada, Fernández y Sotos, 2001; García, 2008, Martín, Miranda y Suárez, 1996; Scarón de Quintero, 1974). Estos autores expresaron un elevado grado de preocupación por el insuficiente desarrollo teórico y metodológico que había tenido el diagnóstico social, y destacaron la gravedad de esta situación, en función de la importancia y la influencia de la correcta formulación de dicho diagnóstico como fundamento de la intervención social.

Consideramos, como conclusión del análisis arriba expuesto, que el diagnóstico social es la fase final del estudio de una determinada situación, que debe ser formulada explícitamente por el trabajador social, a fin de fundamentar adecuadamente la intervención. Por todo ello, la correcta formulación del diagnóstico social en cualquier ámbito de intervención en trabajo social constituye un reto profesional destacado y la propuesta de definición del concepto que realizamos en este artículo pretende dar continuación al esfuerzo disciplinar realizado en trabajo social desde sus inicios, y constituir un

eslabón más del debate acerca de la naturaleza y las principales características del diagnóstico social.

2. Propuesta de definición del concepto de «diagnóstico social»

El objetivo de formular una propuesta de definición del concepto de «diagnóstico social» responde a la importancia metodológica de este concepto, así como a las posibilidades que ofrece el desarrollo actual del mismo, y a la necesidad de sintetizar los principales elementos señalados en la literatura como fundamentales para la correcta formulación del diagnóstico social. Consideramos que muchos de los obstáculos que la definición del diagnóstico social ha encontrado a lo largo de la historia han sido superados o se encuentran en proceso de superación. Cabe destacar que, a partir de los años 80, se ha realizado un considerable esfuerzo disciplinar para superar las dificultades descritas acerca de la definición y la delimitación del diagnóstico social, que ha permitido el diseño de instrumentos específicos para la formulación del diagnóstico en trabajo social (Colom, 2009a; Cury, 2009; Cury, Arias y Palacios, 2015; Gobierno Vasco, 2006, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012 d, 2012e, 2012f, 2012g; Karls y O'Keffe, 2008; Karls y Wandrei, 2008; Martín, Miranda y Suárez, 1996).

En la actualidad, la práctica del Trabajo Social se fundamenta en un conjunto de teorías tanto propias y específicas de la disciplina, como aquellas que comparte con otras Ciencias Sociales. Este amplio conjunto de teorías orientan la elección de diferentes perspectivas paradigmáticas y modelos de intervención en trabajo social, empleándose en la práctica una gran variedad de modelos, que abarcan desde aquéllos que ponen el acento en los aspectos más individuales de la situación social hasta aquéllos que se fundamentan en la importancia de la interrelación de la persona, los grupos y las comunidades. Estos modelos se enmarcan en diferentes perspectivas paradigmáticas, clasificadas y denominadas de diferente modo por distintos autores: psicosocial, conductual y crítica (Barranco, 2007), psicodinámicas; de intervención en crisis y centrados en la tarea; conductuales; de sistemas y ecológicos; sociopsicológicos y de comunicación; humanistas y existenciales; cognitivos; radicales y marxistas; promotores de la potenciación y la defensa, y anti-opresivos (Adams, Dominelli y Payne, 2002; Brown, 1992; Campanini y Luppi, 1991; Du Ranquet, 1996; Payne, 1995 Rubin y Babbie, 1997).

La definición del concepto de diagnóstico social que proponemos hace hincapié en la necesidad de que el diagnóstico contemple tanto las dificultades como las fortalezas de la persona y de su situación individual, familiar, social e institucional. Por ello consideramos que nuestra definición se

compadece con los planteamientos teóricos del Paradigma Pisosocial, que se fundamenta en la importancia de los diferentes aspectos de la situación de una persona y en la interacción entre ésta y su contexto. Desde este enfoque, que hemos escogido como marco conceptual de la definición propuesta, la práctica profesional se orienta a potenciar las capacidades y fortalezas de la persona, pero también hacia el medio social para facilitar los medios y realizar las modificaciones necesarias de las políticas de bienestar social que permitan atender las posibles dificultades y favorecer el desarrollo humano y sus capacidades (Barranco, 2007).

Cabe señalar, además, que en el ámbito profesional y jurídico español se ha alcanzado un considerable grado de conocimiento y de consenso profesional acerca del diagnóstico social. En este sentido, 15 de las 17 comunidades autónomas españolas establecen en sus leyes de servicios sociales que el diagnóstico social constituye uno de los derechos específicos del ciudadano y una de las prestaciones básicas del sistema público de servicios sociales. Estas leyes establecen, además, que el diagnóstico social será el resultado la evaluación integral de las necesidades del usuario, que permitirá orientar el plan individualizado de atención social y la elección de los recursos y las prestaciones idóneos en cada caso, tanto a nivel de los servicios sociales generales como especializados.

En este sentido, el diseño del «Modelo global de diagnóstico» (Gobierno Vasco, 2012b) constituye, en nuestra opinión, el ejemplo más actual y destacado de la evolución profesional y jurídica del diagnóstico social como elemento metodológico fundamental dentro del proceso de intervención en trabajo en social en España. Este ambicioso diseño responde al cumplimiento de la «Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales del Gobierno Vasco». A fin de garantizar el cumplimiento y la homogeneidad del procedimiento básico de atención social, la citada Ley establece que todas las personas que se encuentren en la Comunidad Autónoma tendrán derecho a los servicios de información, valoración, diagnóstico y orientación, y a la gestión pública de estos servicios, que serán prestados en un plazo de tiempo razonable (Ley 12/2008 de Servicios sociales, arts. 4; 60 y 9). Para ello, la Ley regula la implementación de instrumentos técnicos comunes que garanticen la homogeneidad en los criterios de intervención en los servicios sociales. En cumplimiento de la Ley, el «Decreto 353/2013, de 28 de mayo» aprobó el diseño de la «Ficha social» y del «Instrumento de diagnóstico social del Sistema Vasco de Servicios Sociales» y establece el carácter obligatorio de estos instrumentos. No se incluyen instrumentos o modelos que regulen el plan de atención personalizado, que se diseñará en función del resultado del diagnóstico

social. Por ello, se ha utilizado la denominación «más precisa de diagnóstico social» (Decreto 353/2013, de 28 de mayo, de Ficha Social del Sistema Vasco de Servicios Sociales y del instrumento de diagnóstico social del Sistema Vasco de Servicios Sociales, p. 3), que permitirá valorar con criterios comunes la situación de la persona usuaria, y determinar la forma de diseñar el plan de intervención. Por lo tanto, el Decreto regula la utilización del «Modelo global de diagnóstico social» (Gobierno Vasco, 2012b) como un conjunto integrado de instrumentos que cuenta con los «Instrumentos comunes de diagnóstico social» (Gobierno Vasco, 2012a), cinco manuales de terminología y criterios y 171 indicadores específicos (Gobierno Vasco, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f, 2012g). Consideramos que el ejemplo que hemos descrito ilustra de manera clara el grado de desarrollo e implantación del diagnóstico social dentro del proceso de intervención en trabajo social, su importancia, y la reglamentación jurídica de la que es objeto en la actualidad en España.

A su vez, el Código Deontológico del Trabajo Social (2012) identifica el diagnóstico social como la fase previa a la intervención que realizan los trabajadores sociales, establece que los profesionales consignarán el diagnóstico de cada caso en la historia social y que el diseño de toda intervención social constará de una evaluación-diagnóstico de las situaciones y de las personas implicadas en dicha intervención.

En las últimas décadas, el proceso de desarrollo conceptual y metodológico del diagnóstico social en España ha consituido un importante avance disciplinar; avalado además por la implantación jurídica del concepto. No obstante, se trata de un avance inicial que requiere un desarrollo posterior. Existe aún, en ocasiones, cierto grado de confusión conceptual entre el proceso de investigación o de valoración de una situación social y el de diagnóstico social, si bien puede considerarse que la implantación del término «diagnóstico social» es cada vez más amplia y goza de mayor grado de consenso profesional y jurídico. Por todo ello consideramos relevante y justificada la propuesta de una definición actual del concepto de «diagnóstico social», cuyo objetivo es resumir y delimitar sus principales características, tal como mostramos y analizamos a continuación.

El diagnóstico social es el juicio profesional que formula el trabajador social como resultado del estudio y de la interpretación de una situación social dada y que constituye el fundamento de la intervención social en dicha situación. La correcta formulación del diagnóstico social es responsabilidad y competencia del trabajador social, y deberá contemplar las dificultades y las fortalezas de la persona y de su situación individual, familiar, social e institucional.

Esta definición responde a los principales elementos conceptuales identificados en la literatura analizada en relación con el concepto de «diagnóstico social». De este modo, se ha definido el diagnóstico social como un juicio profesional cuya formulación compete y es responsabilidad del trabajador social, y se ha diferenciado el diagnóstico social de la fase de estudio y de la fase de intervención social. Así, el diagnóstico social constituye el nexo metodológico fundamental entre ambas fases, y deberá ser formulado con la mayor precisión y corrección que el conocimiento de la disciplina permita en un momento dado (Ander Egg y Aguilar, 2001; Colom, 2009a, 2009b, 2012; Escalada, Fernández y Soto, 2001; García, 2008; Hamilton, 1923, 1946; Martín, Miranda y Suárez 1996; Pelton, 1910; Richmond, 1917/2007; Scarón de Quintero, 1974; Turner, 1968, 1974, 2002). Por otra parte, la definición propuesta responde a la importancia de que el diagnóstico social contemple las dificultades pero también las fortalezas presentes en una determinada situación a efectos de alcanzar la mejor intervención social en dicha situación (De la Paz, 2011; Early y Glenmayer, 2000; Hamilton, 1951; Khistardt, 1994; Martín, Miranda y Suárez, 1996; Perlman, 1957; Rapp, 1998; Richmond, 1930; Salebeey, 1992, 1996; Weick, Rapp, Sullivan y Kisthardt, 1989; Woods y Hollis, 1964) Asimismo, la definición establece que el diagnóstico social considerará tanto la situación individual de la persona como la de su entorno familiar, social e institucional puesto que éste constituye un elemento fundamental para el diagnóstico, la intervención social y el pronóstico de la situación (Hamilton, 1951; Hollis, 1954; Richmond, 1917/2007; Sainsbury, 1970; Woods y Hollis, 1964).

Por último, cabe señalar que la definición que proponemos ha de ser considerada un paso más en el proceso de delimitación del concepto de «diagnóstico social». El objetivo de nuestra aportación es sumarnos al interés y al esfuerzo disciplinar realizado históricamente en trabajo social por alcanzar la mayor concreción posible respecto del concepto y la aplicación del diagnóstico social dentro del proceso de intervención.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, R. DOMINELLI, L. y PAYNE, M. (2002) (Eds.) *Social Work. Themes, issues and critical debates*. New York: Plagrave and Open University.
- ANDER EGG, E. y AGUILAR, M. J. (2001). *Diagnóstico Social. Conceptos y Metodología*. Buenos Aires: Lumen.
- BARRANCO, C. «La construcción del conocimiento y visión de las perspectivas paradigmáticas y teorías aplicadas en los modelos de Trabajo Social.» *Servicios Sociales y Política Social* 80 (2007): 65-79.

- BROWN, J. (1992). *Handbook of Social Work Practice*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- CAMPANINI, A., & LUPPI, F. (1991). *Servicio Social y Modelo Sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- COLOM, D. (2009a). La investigación sobre el diagnóstico social sanitario: trabajo de campo, resultados y conclusiones. *Revista de Trabajo Social y Salud*, 62, 129-389.
- COLOM, D. (2009b). Procedimientos sociales sanitarios y diagnóstico social sanitario: Caminos de innovación en el Trabajo Social sanitario. *Conferencia X Congreso Nacional de la Asociación de Trabajo Social y Salud*. Oviedo.
- COLOM, D. (2012). *El diagnóstico social sanitario*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- COLOMER, M. (1974). Método de Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*, 31-35.
- Consejo General del Trabajo Social (2012). *Código Deontológico del Trabajo Social*. Aprobado en Asamblea General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales el 9 de junio de 2012. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- CURY, S. (2009). Estudio del diagnóstico social en residencias para personas mayores asistidas de la Comunidad de Madrid: diseño de un instrumento de valoración y diagnóstico social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 201-227.
- CURY, S., ARIAS, A. y PALACIOS, J.L. (2015). *Diseño y validación de un instrumento para el diagnóstico social en residencias para personas mayores del servicio regional bienestar social de la Comunidad de Madrid*. Obtenido de Universidad Complutense de Madrid. Catálogo Cisne: <http://goo.gl/iKunre>
- Decreto 353/2013, de 28 de mayo, de Ficha Social del Sistema Vasco de Servicios Sociales y del instrumento de diagnóstico social del Sistema Vasco de Servicios Sociales, Boletín Oficial del País Vasco, 121, de 26 de junio de 2013.
- DE LA PAZ, P. (2011). La intervención en Trabajo Social desde la perspectiva de las fortalezas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 155-163.
- DU RANQUET, M. (1996). *Los modelos en trabajo social. Intervención con personas y familias* (1.ª, 1981 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- EARLY, T. y GLENMAYER, L. (2000). Valuing families: social work practice with families from a strengths perspectives. *Social Work*, 45(2), 118-130.
- ESCALADA, M.; FERNÁNDEZ, S. y FUENTES, M. P. (2001). *El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- ESCARTÍN, M., PALOMAR, M. y SUÁREZ, E. (1997). *Introducción al Trabajo Social II. Trabajo social con individuos y familia*. Alicante: Aguaclara.
- GARCÍA, G. (2008). Reflexiones y utilidades sobre el diagnóstico y la programación en la intervención social. Ecos de Mary Richmond. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 10-38.

- GOBIERNO VASCO. (2006). *Diagnóstico e Intervención Social. Herramienta informática para el Trabajo Social*. Obtenido de http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/libro/diagnostico_1_soc/es_diagnost/adjuntos/Diagnostico.pdf
- GOBIERNO VASCO. (2011). *Instrumento para la valoración de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de la atención a la infancia y la adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca*. Obtenido de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/r45%20contss/es/contenidos/informacion/balora/es_doc/adjuntos/Balora%20C.PDF
- GOBIERNO VASCO. (2012a). *Instrumentos comunes de diagnóstico social y valoración de la exclusión*. Obtenido de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.net/r45-contss/es/contenidos/informacion/instrumento_valoracion/es_instrumento_valoracion.html
- GOBIERNO VASCO. (2012b). *Modelo global de diagnóstico social*. Obtenido de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/instrumento_valoracion/es_instrumente/adjuntos/Modelo%20diagnostico%20social-junio-2012.pdf
- GOBIERNO VASCO. (2012c). *Instrumentos comunes de diagnóstico social y valoración de la exclusión. Terminología y criterios. Ámbito económico*. Obtenido de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/instrumento_valoracion/es_instrumente/adjuntos/1-MANUAL%20economico.pdf
- GOBIERNO VASCO. (2012d). *Instrumentos comunes de diagnóstico social y valoración de la exclusión. Terminología y criterios. Ámbito convivencial*. Obtenido de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/instrumento_valoracion/es_instrumente/adjuntos/2-MANUAL%20convivencial.pdf
- GOBIERNO VASCO. (2012e). *Instrumentos comunes de diagnóstico social y valoración de la exclusión. Terminología y criterios. Ámbito personal*. Obtenido de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/instrumento_valoracion/es_instrumente/adjuntos/3-MANUAL%20personal.pdf
- GOBIERNO VASCO. (2012f). *Instrumentos comunes de diagnóstico social y valoración de la exclusión. Terminología y criterios. Ámbito de la salud*. Obtenido de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/instrumento_valoracion/es_instrumente/adjuntos/4-MANUAL%20salud.pdf
- GOBIERNO VASCO. (2012g). *Instrumentos comunes de diagnóstico social y valoración de la exclusión. Terminología y criterios. Ámbito social*. Obtenido de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/instrumento_valoracion/es_instrumente/adjuntos/5-MANUAL%20social.pdf
- GREENWOOD, E. (1955). Social science and social work. A theory of their relationship. *Social Service Review*, XXIX, 28.
- HAMILTON, G. (1923). *Progress in Social Case Work. Some changes in Social Case Work*. Obtenido de National Conference on Social Welfare. Official

- proceedings of anual meeting: <http://quod.lib.umich.edu/n/ncosw/ACH8650.1923.001/347?rgn=full+text;view=image>
- HAMILTON, G. (1946). *Principles of Social Case Recording*. New York: The New York School of Social Work by Columbia University Press.
- HAMILTON, G. (1951). *Teoría y práctica del trabajo social de casos*. México: Editorial Médica Mexicana.
- HOLLIS, F. (1954). Casework diagnosis. What and why? *Smith College Studies in Social Work*, 24(3), 1-8.
- ITUARTE, A. (1992). *Procedimiento y proceso en Trabajo Social Clínico*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- KARLS, J. y O'KEFFE, M. E. (2008). *Person-In-Environment-System Manual* (2.^a ed.). Washington D.C.: National Association of Social Workers.
- KARLS, J. y WANDREI, K., ED. (2008). *Person-In-Environment System. The PIE Clasification System for Social Functioning Problems* (1994, 1.^a ed.). New York: National Association for Social Workers.
- KHISTARDT, W. (1994). An empowerment agenda for case management research: Evaluating the strengths model from the consumer's perspective. En M. Harris, H. Bergman, & (Eds.), *Case managements for mentally ill patients: Theory and practice* (pp. 112-125). Langhorne, PA.: Harwood.
- Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de servicios sociales de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Boletín Oficial del País Vasco, 246, de 24 de diciembre de 2008.
- MARTÍN, M., MIRANDA, B. Y SUÁREZ, E. (1996). *Manual de Indicadores para el Diagnóstico Social*. Vizcaya: Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social de la Comunidad Vasca.
- PAYNE, M. (1995). *Teorías contemporáneas del Trabajo Social*. Barcelona: Paidós.
- PELTON, G. I. (1910). *The history and status of hospitall social work*. Recuperado el 2011, de National Conference of Social Welfare Proceedings: <http://quod.lib.umich.edu/n/ncosw/ACH8650.1910.001/351?rgn=full+text;view=image>
- PERLMAN, H. (1957). *Social casework: A problem solving process*. Chicago: University Press.
- PERLMAN, H. (1961). The role concept and social casework: some explorations. *Social Service Review*, 370-381.
- PERLMAN, H. (1968). *Social casework: A problem solving process*. Chicago: University Press.
- RANK, O. (1936). *Will therapy*. New York: Alfred. A. Knopf.
- RAPP, C. (1998). *The strengths model: Case management with people suffering from severe and persistent mental illness*. New York: Oxford University Press.

- RICHMOND, M. (1917). *The social case worker's task*. Obtenido de National Conference of Social Welfare Proceedings: <http://quod.lib.umich.edu/n/ncosw/ACH8650.1917.001/137?rgn=full+text;view=image>
- RICHMOND, M. (2007). *Diagnóstico social* (1.ª ed., 1917, Título original: Social Diagnosis. Traducción; TRIDIOM ed.). Madrid: Siglo XXI.
- ROBINSON, V. (1930). *A changing Psychology in Social Case Work*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- RUBIN, A., & BABBIE, E. (1997). *Research Methods for Social Work*. London: International Thomson Publishing Europe.
- SAINSBURY, E. (1970). *Social Diagnosis in Casework*. (N. Timms, Ed.) London: Routledge & Kegan Paul.
- SALEBEEY, D. (1996). The strengths perspective: Extensions and cautions. *Social work*, 41(3), 296-305.
- SALEBEEY, D. (Ed.). (1992). *The strenghts perspective in Social Work Practice* (2.ª ed.). New York: Longman.
- SCARÓN DE QUINTERO, M. T. (1974). *El diagnóstico social*. Buenos Aires: Humanitas.
- SELBY, L. (1958). Typologies for caseworkers: Some considerations and problems. *Social Service Review*, XXXII, 341-349.
- TIMMS, N. P. (1964). *Social casework*. London: Routledge & Kegan Paul.
- TURNER, F. (Ed.). (1968). *Differential diagnosis and treatment in social work*. New York: The Free Press.
- TURNER, F. (2002). *Diagnosis in Social Work: New imperatives*. New York: The Haworth Press.
- TURNER, F. (Ed.). (1974). *Social work treatment: Interlocking theroretical aprproaches*. New York: The Free Press.
- WEICK, M., RAPP, C., SULLIVAN, W. y KISTHARDT, W. (1989). A strengths perspective for social work practice. *Social work*, 34(6), 350-354.
- WOODS, E. y HOLLIS, F. (1964). *Casework. A psychosocial therapy* (5.ª ed.). New York, United States of America: McGraw-Hill Higher Education. A Division of The MacGraw-Hill Companies.

IS VIDEO-CASE AN EFFICIENT TOOL TO COMPLEMENT THE PRACTICAL LEARNING IN REAL CONTEXTS? EFFECTS ON SATISFACTION AND PERFORMANCE IN SOCIAL WORK DEGREE STUDENTS¹

¿Es el video-caso una herramienta eficiente para complementar el aprendizaje práctico en contextos reales? Efectos en la satisfacción y rendimiento en estudiantes del Grado de Trabajo Social

MARÍA ARANDA LÓPEZ², MARTA GARCÍA-DOMINGO³ & VIRGINIA FUENTES GUTIÉRREZ⁴

Abstract

The study aims to assess the impact of the video-case as an additional support tool in Social Work learning practice. The practical character of the discipline requires assessing the practical knowledge acquisition through different teaching and learning methodologies. The research was conducted with 118 Social Work Degree Students at the University of Jaén (Spain). Participants were randomly assigned to two conditions: face-to-face class (control group) vs. audiovisual class (experimental group). Both video-cases and learning were focused on Family Treatment Teams functioning in Spain. After watching the video or attending the class, participants filled in two questionnaires: The General Satisfaction Scale and the Performance Test. Among other results, ANOVA showed that participants in the audiovisual condition assessed the acquisition of skills and cognitive processes (memory and attention) better than those in the face-to-face condition. Meanwhile, the performance was not affected by the condition assigned. In conclusion, this research proves the positive effect of video-cases in Social Work practical learning processes as an extra tool.

Keywords: video-cases; Social Work; Family Treatment Teams; practical learning; teaching strategies.

Resumen

El estudio tiene como objetivo evaluar el impacto del video-caso como una herramienta de apoyo adicional el aprendizaje práctico del Trabajo Social. El carácter práctico de la disciplina requiere la evaluación de la adquisición de conocimientos prácticos a través de diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje. La investigación se realizó con 118 estudiantes de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Jaén (España). Los participantes fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones: clase magistral presencial (grupo control) y clase audiovisual con video-casos (grupo experimental). Ambos, video-casos y enseñanza en el aula, se centraron en el funcionamiento de los Equipos de Tratamiento Familiar (ETF) en España. Después de ver el video o asistir a la clase, los participantes cumplimentaron dos cuestionarios: la Escala de Satisfacción General y de la Prueba de Rendimiento. Entre otros resultados, ANOVA mostró que los participantes en la condición audiovisual evalúan mejor la adquisición de habilidades y procesos cognitivos (memoria y atención) que aquellos en la condición presencial (clase magistral). Sin embargo, el rendimiento no se vio afectado por la condición asignada. En conclusión, esta investigación demuestra el efecto positivo de video-casos en los procesos de aprendizaje prácticos de Trabajo Social, como una herramienta útil de apoyo adicional.

Palabras clave: video-cases; Trabajo Social; Equipos de Tratamiento Familiar; aprendizaje práctico; estrategias de enseñanza.

Recibido: 12/11/2015

Aceptado: 25/05/2016

Publicado: 20/12/2016

1. Becas de apoyo al trabajo:

María Aranda López y Virginia Fuentes Gutiérrez. Beca Postdoctoral de la Junta de Andalucía.

Marta García Domingo. Beca de investigación predoctoral del Ministerio de Educación. Convocatoria 2010.

2. Doctora en Psicología Social. Universidad de Jaén. Departamento de Psicología. Área de Psicología Social. Docente de la Facultad de Trabajo Social.

3. Universidad de Jaén. Departamento de Psicología. Área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Docente del Área de Trabajo Social. mgdoming@ujaen.es

4. Doctora en Trabajo Social. Universidad de Jaén. Departamento de Psicología. Área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Docente del Área de Trabajo Social.

Introduction

Spanish Universities, in order to facilitate the exchange of graduates and educational convergence through the European Union, were incorporated into the Bologna Process in 2008/2009 (Avedaño, 2011). This process has dramatically changed the structures of higher education throughout the European Space (Agenda Executive Education, Audiovisual and Culture, 2012). Apart from assuming the ECTS (European Credit Transfer System)⁵, another relevant change has occurred: the recognition of the importance of small-sized groups and the acquisition of practical skills.

In this context, the Social Work Degree is also involved in these dynamic changes. One of its basic pillars is to create a catalog of skills which clearly indicates the performance of social workers. Moreover, the learning of these skills constitutes the focal point of the whole training process (Vázquez, Álvarez, & Moya, 2011). Taking this reality as a starting point, we analyze the usefulness of teaching methods based on multimedia elements –i.e. video– that are used as a way to replace the acquisition of practical skills in real learning contexts. Specifically, the study was implemented in the core subject Individual/Family Social Work, training given in the second year of the Social Work Degree. The course has 6 ECTS, of which 3.5 ECTS are theoretical (classes in large group), 1.5 ECTS are practical, and 1 refers to (collective and individual) tutorials. This is a compulsory subject approved by the Spanish System of Higher Education for the Social Work Degree at the University of Jaén. A significant number of competencies and learning outcomes are directly related to the development of skills in real situations. For instance, some of the competencies compiled in the Subject Guide and the Degree Plan are: (1) acting to resolve risk situations, (2) responding to crisis situations, or (3) to interact with individuals, families, groups, organizations and communities to achieve change, promote their development and improve living conditions. In any case, it seems contradictory that despite their eminent practical implementation, only 37.5 hours (25%) of the total teaching load are dedicated to this labor.

These objectives could be achieved through the observation of situations in real contexts (real experiences in natural environments). This method has been proven to improve the learning of a wide variety of social task in various disciplines of knowledge (Ferrari, 1996; Hodges, Williams, Hayes, & Breslin, 2007). However, the access to real examples in their natural environments is highly complicated in the case of social work, and in many cases is impossible.

5. http://ec.europa.eu/education/ects/ects_en.htm

The problems associated with such participation are frequently related to the availability of resources, the time involved and, mainly, the impossibility to be present in a real intervention for ethical reasons (Bermejo, 1996). Therefore, it becomes necessary to find a different form to supply the benefits of real intervention experiences.

Thus, teachers face two important barriers to enable students to achieve these learning objectives: the reduced time devoted to practical training and the restricted access to real learning contexts. The question seems to be: How to provide the acquisition of knowledge, skills and practical techniques that leads students to develop a successful job performance? Gijón, Domínguez, & Conejo (2012) suggest promoting the relationship between theory and practice through the use of innovative teaching-learning spaces and methodologies.

In many educational context the problem has been dealt by the inclusion of methodologies and tools based on information technologies (e.g., Boer, Kommers, & Brock, 2011; Judd & Kennedy, 2010; Masats & Dooly, 2011; Torres-Ramírez, García-Domingo, Aguilera, & De la Casa, 2014) such as audiovisual material.

Audiovisual material as solution of the lack of practice

The benefits of using virtual tools in the teaching-learning process is increasingly accepted (Jonassen, Howland, Moore, & Marra, 2003; Smith, 2002; Young, 2002).

Considering the pedagogical application of technology, the audiovisual environment is a useful tool in the practical training program of many materials (Marcelo, 2001), being also configured as an important motivator for students in their teaching-learning process (Escudero, 1989). However, we consider –as well as other authors cited before–, that these methods will be educational to the extent that are evaluated, selected and integrated by the lecturer in a specific educational context (Knight & Wood, 2005). Increasingly, researchers underline the mediating role of communicative practices based on technological mediation (García-Carbonell, Rising, Montero, & Watts, 2001; Kendon, 2004; Thorne & Reinhardt, 2008; Zheng, Young, & Wagner, 2009 in Masats & Dooly, 2011). Previous investigations have found the following benefits from the audiovisual learning: (1) it reduces the time involved in the acquisition and understanding of the information (Eze, 2013); (2) it stimulates interest and promotes attention processes; (3) it transmits the information in a simple, pleasant manner and with little effort by the receptor; (4) it stimulates the ability to synthesize and to establish relationships among

information; (5) it encourages participation (Natoli, 2011) and actions of advanced education; (6) it reinforces and expands the curriculum through the group work and the feedback; (7) it makes learning permanent because it audiovisual allows students to visualize what is learned (Dike, 1993).

The specific use of videos

The use of videos in educational environments is quite common (Özkan, 2002; Masats, Sormunen, Hacklin, & Ducos, 2007), mainly in recent decades. Despite its rapid progress and generalization in Higher Education Spaces, the specific function of videos in learning processes needs to be analyzed in depth (Masats & Dooly, 2011). A review of the literature allows us to affirm that videos are valid for constructing knowledge and developing reflective skills. Teachers have greatly benefited from their potential applying in three different ways. The first one is called «video-viewing», and it is often used as a method to focus attention on certain topics and to set up a base for class discussion and assignments (Masats & Dooly, 2011). The second way to use videos is «videomodelling», which allows focusing attention on target skills or behavior. The roots of videomodelling can be found in the learning through observation of a person engaged in a target behavior and the imitation of the model (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000). In this regard, Downing (2005) was one of the first authors who concluded through his studies the effectiveness of videomodelling in a variety of settings with a variety of populations. Finally, video-coaching refers to the use of taped activities of the student-teachers themselves which then lead into group discussion.

In terms of video implementation, Sherin (2004) pointed out some applications such as microteaching, lesson analysis, modeling of experts, video-cases, and supervising student's performance by the instructor. In the present study we focused on video-cases in its «video-viewing» and «videomodelling» forms. Based on previous literature, we consider that using videos as a pedagogical strategy to supply real practices benefits is justified due to its modelling and coaching role. By introducing audiovisual materials in class, lectures intend to show a «way of being» in professional contexts, which is consistent with the educational lines prevailing in Higher Education Spaces.

In the set of studies carried out by Masats & Dooly (2011), authors analyzed the effectiveness of video-use in education through the three forms explained above. They found that *videos achieved higher critical awareness and increased the understanding of content in different situations* (Masats & Dooly, 2011, p. 1160, 61). Authors noted that videos even entail benefits for teachers through helping to clarify the ideas of how to design and plan project-based

learning sequences and how to integrate different uses of video into their teaching. Besides, Schwan & Riemp (2004) verified that media-based information presentations are not only valid reproductions of information, but also instrument for information processing. They also pointed out that this method provides to the authors a greater degree of freedom that allows the viewer to perceive even more things than in a real observation experience.

Clearly, all these previous findings are relevant and confirm the benefits of introducing video-cases classes. However, as we noted in the first paragraphs, it should be evaluated in many different ways; taking into account the impact not only on cognitive processes related learning (e.g., attention or memory), as traditional research do, but also on the explicit metacognitive processes (e.g., satisfaction or perception about their cognitive processes). In addition, there is a question that remains without a clear response: what kind of content is better to learn through videos? Finally, we consider that to extract solid conclusions it is necessary to introduce a term of comparison, since it is difficult to solve all the above issues in absolute terms.

Therefore, taking into account the rising use of audiovisual material in Higher Education Spaces, and the research questions raised, we propose in the present study the evaluation of a video as an additional support to the lectures in the Social Work Degree at the University of Jaén. Specifically, we assess the effect of a video that contains information about family intervention on two dependent variables: (1) Students' satisfaction in different areas (e.g., material quality, acquisition of skills or acquisition of theory); (2) Performance in a test that measures de short-term learning. Moreover, we analyzed the influence of two sociodemographic variables (sex and shift) with a double aim; on one hand to control the effect of strange variables, on the other hand to broaden our knowledge of their function in the study. To obtain a «baseline» that allows comparing the results, we used two conditions. One of them considered as experimental condition (audiovisual class) and the other one defined as control condition (face-to-face class).

Method

Participants

The research was performed with 118 students from the University of Jaén (Spain). All of them are currently attending their second (94.1%) or third year (5.9%) in Social Work Degree. Of the total participants, 83.1% were women and 16.9% were men. The age ranged between 19 and 37, with an average age of 21.64 ($SD = 3.05$). Two groups depending of their schedule took part into

the study: morning (47.5%) and afternoon shift (52.5%). Participants of both groups were randomly assigned to two conditions: face-to-face class (50%) vs. audiovisual class (50%).

Procedure

The study was performed during the academic course 2014/15. Participants carried out the same sequence of steps, both in face-to-face and audiovisual class. Firstly, they were instructed to pay attention to the information received and to avoid taking notes. Instructions were similar for both conditions, and participants were informed of the voluntary and anonymous nature of their participation. They also signed an informed consent regarding the aims of the experiment and the publication of the results and the snapshots taken during the experiment. Immediately after the instructions, they watched the video or they listened to the teacher during 10 minutes approximately. Then, participants filled two questionnaires: The *General Satisfaction Scale* and the *Performance Test* (own elaboration, see table 1 and 2).

Regarding the two questionnaires, to avoid the bias due to the order of the items, they were randomized. Direct and inverse items were used in the General Satisfaction Scale to eliminate bias in participants' responses.

Audiovisual class. This condition was executed in a computer room, where each student could use a computer individually. The teacher immediately before viewing the video uploaded it to the Platform of Virtual Teaching ILIAS⁶. This platform is a virtual space that allows Lecturers to upload teaching material on the Internet, managing the access to it. Moreover, ILIAS is a collaborative space between teacher and students. After watching the video (10 minutes and 30 seconds), each student filled in both questionnaires individually and anonymously.

Face-to-face class. The explanation lasted around 10 minutes. The content was similar to the audiovisual material. A PowerPoint⁷ presentation without images was used to support the face-to-face class. The use of presentations is widespread among teachers. Its use also helped us to control the time and to objectify the information.

6. http://ev.ujaen.es/formacion/goto_formacion_pg_49252_28556.html

7. a) What is a Family Treatment Team? Conceptual approach, type of interventions, mission and values; b) Professionals involved in the FTT; c) Strategies; d) Origin and evolution; e) Cases management: the helplessness state declaration, f) Institutional coordination; g) Real cases.

The same procedure was performed by the same lecturer in two shifts (morning and afternoon).

It has to be taken into account that the context was managed to be suitable in both conditions. Hillman, Willis, & Gunawardena (1994) argued that, during the technology-mediating learning, all kind of interchanges can have great negative effects on it, particularly when learners are unfamiliar with the communication technologies. Due to it, all type of transfers which may distort the learning process was avoided. Besides, the interaction of the instructor in the audiovisual condition was minimum and it only took place before the beginning of the video. The interaction between students was avoided by the use of individual earphones. In addition, Race (1995) and many other experts agree that short segment videos optimize learners' concentration. Because of it, we considered that the video should be shortened and we selected the main part.

Materials

In order to answer our research objectives two instruments were elaborated (General Satisfaction Scale and Performance Test). Moreover, an audiovisual material was used.

1. *General Satisfaction Scale*. It was composed of 15 items, with a 5-point Likert response scale. As well as other researchers (Arteaga-Sánchez, Cortijo, & Javed, 2014; Asoodar, Atai, Vaezi, & Marandi, 2014; Cheng, 2014; Ibáñez, Di Serio, Villarán, & Delgado-Kloss, 2014; Torres-Ramírez et al., 2014), we considered that this 5-points version was the best adapted to our research, identifying positive, negative and neutral attitudes. Some of the items were adapted from «General Degree of Satisfaction Questions» proposed by Torres-Ramírez et al., 2014. The responses range from 'totally disagree' (1) to 'totally agree' (5). The purpose of the scale was to evaluate student satisfaction in five areas: materials quality, acquisition of skills, acquisition/consolidation of theoretical knowledge, cognitive processes related to learning and overall satisfaction. Two versions of the scale were implemented depending on the group, face-to-face or audiovisual. Once reversed scores of inverse items (5, 9, 12 and 14), the higher score the greater satisfaction with the method evaluated. Items of the scale are compiled in Table 1. The reliability of the scale according to Cronbach alpha was $\alpha = .65$.

Table 1. Items of the General Satisfaction Scale

Materials quality.
1. The theoretical concepts are clearly explained in the video/by the teacher (*item 3 after randomization).
2. The duration of the video/face-to-face class is suitable to obtain a global view of the presented issue (*item 8 after randomization).
3. The video/ face-to-face class is adapted to the educational level and stage (*item 11 after randomization).
Acquisition of skills.
4. The video/face-to-face class is useful to show real applications in family intervention (*item 6 after randomization).
5. The concepts explained during the video/face-to-face class do not complement the understanding of the processes and techniques used in social intervention (*item 12 after randomization).
6. The video/face-to-face class does not facilitate the learning of specific skills for intervention in real cases of family intervention (*item 9 after randomization).
7. Audiovisual material/face-to-face class is worse to learn practical contents than traditional teaching/audiovisual material (*item 5 after randomization).
Acquisition/consolidation of theoretical knowledge.
8. The theory concepts are assimilated just after the video reproduction/the face-to-face class (*item 13 after randomization).
9. My previous knowledge about family intervention has increased after watching the video/ attending the face-to-face class (*item 1 after randomization).
10. The doubts related to the theoretical concepts previously studied are solved in a faster and easy way (*item 7 after randomization).
11. Audiovisual material/ face-to-face class is worse to learn theoretical contents than traditional teaching/ Audiovisual material (*item 14 after randomization).
Cognitive processes related to learning.
12. The video/face-to-face class makes easier the memorization of the content to learn (*item 10 after randomization).
13. I find harder to pay attention to a video than to a teacher (*item 15 after randomization).
14. The use of multimedia material/face-to-face teaching allows the reduction of time employed to learn the concepts (*item 4 after randomization).
Overall satisfaction.
15. Learning through audiovisual material/face-to-face class is highly satisfactory (*item 2 after randomization).

2. *Performance test.* The test consists of 15 items which evaluate the learning of the content during the class, both in the face-to-face and audiovisual exposure. Each question had three possible answers associated, being only one correct. Two types of questions were assessed: practical intervention (skills and techniques), and theoretical aspects

Table 2. Items of the Performance Test.

Skills and practical intervention.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Some strategies to promote the communication used by the Social Worker are... 2. When improvements are seen in the family, the Social Worker... 3. Family Treatment Team assumes the cases of Mijas (Spain) because... 4. Parents in the Mijas' case... 5. The beginning of the treatment requires...
Theoretical aspects.
<ol style="list-style-type: none"> 6. The Family Treatment Teams consists of... 7. The mission of the Family Treatment Team is... 8. What is a Family Treatment Team? 9. The type of intervention of Family Treatment Team is... 10. The cases reach the Family Treatment Equipment through the derivation of... 11. The professionals who form a Family Treatment Teams are... 12. When cases are complex the intervention... 13. The declaration of the state of helplessness implies... 14. When did Family Treatment Teams started to work in Andalucía (Spain)? 15. The transfer of a case from the Community Treatment Team to the Family Intervention Team, in a Community Social Services Center, occurs through...

(Table 2). The range of scores was 0-15. To calculate final punctuations on a 10-point scale, the following formula was applied: number of right answers – number of mistakes/2 x⁸0.66. The results obtained allow us to establish four groups of academic qualifications (under Spanish University System of marks): insufficient (0-4.9), sufficient (C; 5-6.9), notable (B; 7-8.9), outstanding (A; 9-10).

3. *Audiovisual material.* The video used in the audiovisual class lasted 10' and 30". The material chosen was a fragment of a documentary titled «It is possible». The video was displayed in streaming in the virtual learning platform ILIAS (http://ev.ujaen.es/formacion/goto_formacion_pg_49252_28556.html). This virtual context allows to shortcut to an external link (for instance to *Youtube*), or to upload the file (ready to be downloaded by the students). In the present study, a learning module was especially created to embed it, which allows seeing the video in streaming. We selected video streaming to ensure that the video was visualized in a controlling environment without distractions and into a docent framework. The content describes the concept of family treatment teams, the institutional dependence of

8. This number is the result of weighting the value of each item on a 10-point scale (10/15).

this service, the kind of work developed and the areas of intervention (protection and prevention of child removal). Subsequently, two real cases and coordination meetings appear. The interventional procedure can also be deduced.

Results

To provide information about our research objectives we carried out contingency tables, analysis of variance and correlations. The one-way analysis of variance (ANOVA)⁹ was used to determine whether there were any significant differences between the means of our dependent variables groups. Regarding cross tab, the significance of the difference between different groups of the variables studied was assessed with Pearson's chi-squared test. Finally, the analysis of bivariate correlations allowed us to measure how the performance and the satisfaction were connected.

First, we analyzed the effect of the factor «condition» on the General Satisfaction Scale and its dimensions. The general descriptive data are shown in Table 3.

The data reflect significant differences in the «materials quality» by condition (Figure 1). Students attending face-to-face class considered that the quality of the material used was higher comparing with those in the audiovisual condition, $F(1, 117) = 8.96, p = .003$. There were also differences among students assigned to one of the conditions regarding with «acquisition of skills». Specifically, participants in the audiovisual condition assessed better the acquisition of skills than those in the face-to-face condition, $F(1, 117) = 9.24, p = .003$. The last dimension in which differences were found was «cognitive processes». Participants in the audiovisual class showed higher scores in this dependent variable in contrast to the other ones, $F(1, 117) = 4.43, p = .037$. There were no differences by condition in the rest of the dimensions, i.e. «total satisfaction», $F(1, 117) = 0.65, p = .421$, «acquisition/consolidation of theoretical knowledge», $F(1, 117) = 0.56, p = .453$, «overall satisfaction», $F(1, 117) = 1.19, p = .278$.

Second, the effect of the factor «condition» on the performance (evaluated through the Performance Test) was no statistically significant, $F(1, 117) =$

9. Analysis of Variance (ANOVA) is one of the most widely used techniques in the analysis of data from experimental designs. It is used to compare more than two means. ANOVA is a very flexible method which enables to build statistical models in very different circumstances. It is, basically, a procedure that allows you to split the variance of the dependent variable in two or more components that can be attributed to an identifiable source (variable or factor) (http://www.ugr.es/~imartin/TEMA5_ANOVA.pdf).

Table 3. Descriptive data of the General Satisfaction Scale by condition

		<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>Standard error</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
<i>Total Satisfaction</i>	Face-To-Face	3.65	0.46	.059	2.33	4.73
	Audiovisual	3.72	0.47	.060	2.00	4.60
<i>Materials quality</i>	Face-To-Face	3.91	0.68	.088	1.33	5.00
	Audiovisual	3.54	0.65	.084	2.00	5.00
<i>Skills</i>	Face-To-Face	3.73	0.66	.086	2.00	5.00
	Audiovisual	4.09	0.63	.081	2.75	5.00
<i>Theory</i>	Face-To-Face	3.66	0.54	.069	2.00	5.00
	Audiovisual	3.59	0.52	.068	2.25	4.50
<i>Cognitive Processes</i>	Face-To-Face	3.18	0.64	.083	1.67	4.33
	Audiovisual	3.45	0.73	.094	1.00	5.00
<i>Overall Satisfaction</i>	Face-To-Face	3.98	0.75	.098	3.00	5.00
	Audiovisual	4.15	0.92	.120	1.00	5.00

1. *M* = Mean

2. *SD* = Standard Deviation

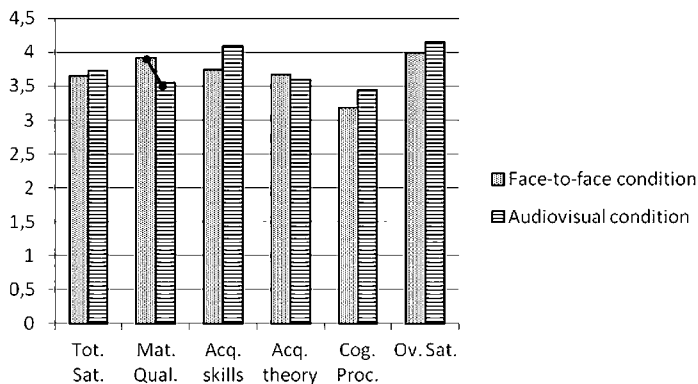


Figure 1. Mean differences of the General Satisfaction Scale by condition.

0.10, $p = .752$. The contingency tables, carried out with the categorical groups created from the ratings, either showed relationships between groups of variables, $\chi^2(3) = 3.07$, $p = .380$. Descriptive data are compiled in Table 4.

Table 4. Descriptive data of the Performance Test by condition

		Performance groups				Total
		Insufficient	Sufficient	Notable	Outstanding	
Condition	Face-to-face	25	17	14	3	59
	Audiovisual	22	25	11	1	59
Total		47	42	25	4	118

In another set of analyses, the existence of differences on the dependent variables according to sex and shift was analyzed (see the descriptive data in Tables 5 and Figure 2). Regarding the sex, two significant differences were found. On one hand, women considered that the quality of the material used was higher compared with men, $F(1, 117) = 4.57, p = .034$. On the other hand, men obtained higher grades on average than women in the Performance Test, $F(1, 117) = 3.92, p = .050$ (Figure 2). In the rest of dimensions, participant's sex had no influence on the scores (all the p -values were $>.05$).

Table 5. Descriptive data of the General Satisfaction Scale and Performance Test by sex

		M	SD	Standard error	Minimum	Maximum
Total Satisfaction	Men	3.68	0.51	.116	2.33	4.40
	Women	3.69	0.45	.045	2.00	4.73
Materials quality	Men	3.42	0.90	.206	1.33	5.00
	Women	3.78	0.63	.063	2.00	5.00
Skills	Men	4.05	0.56	.127	2.75	5.00
	Women	3.88	0.69	.069	2.00	5.00
Theory	Men	3.60	0.57	.130	2.00	4.50
	Women	3.63	0.52	.052	2.25	5.00
Cognitive Processes	Men	3.40	0.74	.170	2.00	4.33
	Women	3.30	0.69	.069	1.00	5.00
Overall Satisfaction	Men	4.10	0.81	.185	3.00	5.00
	Women	4.06	0.85	.085	1.00	5.00
Performance	Men	5.98	2.48	.570	1.00	10.00
	Women	4.95	1.97	.198	1.00	9.01

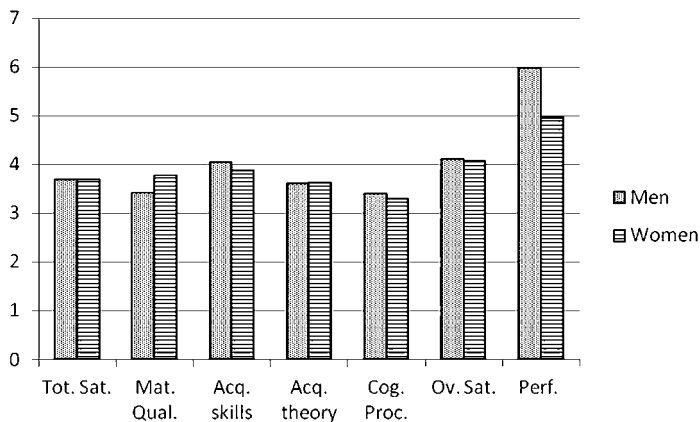


Figure 2. Mean differences of the General Satisfaction Scale and Performance Test by sex.

Focusing on the results, and taking the shift into account, the ANOVA displayed that participants in the morning shift and face-to-face condition valued more positively the material quality, $F(1, 58) = 7.30, p = .009$, the acquisitions of skill, $F(1, 58) = 4.22, p = .044$, and the acquisition/consolidation of theoretical content, $F(1, 58) = 10.89, p = .002$, compared with participants in the same condition but different shift. In general, students in the morning shift got a total score in the General Satisfaction Scale higher than those in the afternoon shift, $F(1, 58) = 7.14, p = .010$. Moreover, those into the face-to-face condition and morning shift obtained better results in the Performance Test, $F(1, 58) = 5.11, p = .028$ (see Table 6 and Figure 3). None of these differences

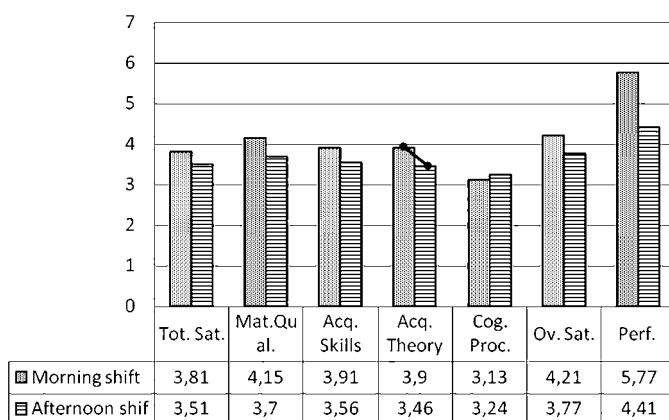


Figure 3. Mean differences of the General Satisfaction Scale and Performance Test by shift in the face-to-face condition.

Table 6. Descriptive data of the General Satisfaction Scale and Performance Test by shift in the face-to-face condition.

		M	SD	Standard error	Minimum	Maximum
Total Satisfaction	Morning	3.81	0.42	.079	2.87	4.73
	Afternoon	3.51	0.44	.080	2.33	4.47
Materials quality	Morning	4.15	0.60	.114	2.67	5.00
	Afternoon	3.70	0.68	.122	1.33	5.00
Skills	Morning	3.91	0.55	.104	2.50	4.75
	Afternoon	3.56	0.71	.129	2.00	5.00
Theory	Morning	3.90	0.48	.092	2.75	5.00
	Afternoon	3.46	0.50	.090	2.00	4.25
Cognitive Processes	Morning	3.13	0.58	.110	2.00	4.00
	Afternoon	3.24	0.68	.123	1.67	4.33
Overall Satisfaction	Morning	4.21	0.78	.148	3.00	5.00
	Afternoon	3.77	0.66	.120	3.00	5.00
Performance	Morning	5.77	1.87	.446	1.00	10.00
	Afternoon	4.41	2.22	.405	1.00	9.01

Table 7. Correlations between performance and the satisfaction.

	1	2	3	4	5	6	7
Perform.	-						
Tot. Sat.	.238(**)	-					
Mat. Qual.	.157	.668(**)	-				
Adq. Skills	.175	.701(**)	.144	-			
Adq. Theory	.236(*)	.813(**)	.564(**)	.418(**)	-		
Cog. Proc.	.089	.664(**)	.289(**)	.316(**)	.377(**)	-	
Ov. Sat.	.213(*)	.658(**)	.454(**)	.392(**)	.526(**)	.298(**)	-

** The correlation is significant at.01(bilateral).

*The correlation is significant at.05(bilateral).

were found in participants of the audiovisual condition by shift (all p-values were >.005).

Finally, to test if there were any relationship between the performance in the «Performance Test» with the satisfaction in the dimensions of the «General Satisfaction Scale» a test for bivariate correlation was used (Table 7).

The results showed a positive relationship between participant's performance and the follow three categories related with satisfaction: (1) total score in the «General Satisfaction Scale», $r = .238$, $p = .05$, (2) the acquisition/consolidation of theoretical content, $r = .236$, $p = .05$, and (3) overall satisfaction, $r = .213$, $p = .05$.

Discussion

The lack of opportunities to receive the practical training in real contexts to develop a successful professional future has motivated the use of various innovative methods. Many of them are based on information technologies, such as audiovisual materials. Many authors have pointed out that the gap between traditional and distance learning has been cut down by the introduction of innovative technologies and online learning in traditional education, influencing face-to-face classes (Miller & King, 2003). We recognize this blended trend in Social Work Degree at The University of Jaén. As a result, we decided to develop the present study focused on the video-cases considering that it is a proper way to link theory and practice and to provide skills in educational spaces. This consideration is opposite to Laurillard (1995) one, who describes video as, primarily, a narrative medium that does not, easily and on its own, support active learning. Because of this divergence of views, we decided to approach this reality. Besides, precisely because their widespread use, it becomes necessary to understand the impact and benefits of videos on students learning. Thus, the key of the present research is to evaluate whether videos are the best way to facilitate the practical training. Specifically, the double aim of the study was to assess the effect of a video on students satisfaction in different areas (e.g., material quality, acquisition of skills or acquisition of theory), and the performance on a test that measures short-term learning.

Focusing on the results, significant differences have been found. The results related to the effect of the factor «condition» on the dependent variable «satisfaction» show that students who received the class using a video perceived that all the issues refer to the acquisition of skills were better than those in the face-to-face lesson. This data means that, according to students' perception, video-cases constitute a properly method to learn real applications, processes and techniques, skills and practical cases. In addition, those participants who visualized the video assessed it more positively than participants in face-to-face class regarding with the cognitive processes that facilitates. They affirmed that the video makes the memorization of the contents as well as paying attention easier. They also considered that it involves a reduction of time employed to learn. This set of data confirmed the boundaries of

audiovisual material founded in relevant studies into the field of information technologies (e.g., García-Carbonell, et al., 2001; Kendon, 2004; Thorne & Reinhardt, 2008; Zheng, Young, & Wagner, 2009 in Masats & Dooly, 2011). The key knowledge that emerges from our results is the specification of what content and what kind of processes could be better taught and learned through videos. Not all type of learning contents could benefit from the use of video: theory and its learning could be providing under similar standards in virtual and face-to-face contexts. Meanwhile, practical issues are better acquired using videos. This result is in line with the basic assumption of pedagogy, *learn by doing* (Okamoto, 1995), or by seeing others doing as reflect the videomodelling application. In contrast, students attending face-to-face classes –compared with those in the video classes–, considered on a higher level that the theoretical concepts were clearly explained, the duration was suitable to obtain a global view, and the class was adapted to the educational level and stage. Therefore, it can be deduced that both conditions produced satisfaction in different aspects.

Participant's performance concerning the content understanding and memorization was similar in both conditions. Therefore, regardless of receiving the information through video or lecture, students almost scored the same. Thus, it seems that the reproduction of information still included in the¹⁰working memory does not experiment differences depending of the use of video-case or face-to-face explanation. Although, curiously, participants in the audiovisual conditions perceived that the cognitive processes such as attention or memorization are better than those attending to the face-to-face class.

Another two variables were analyzed in the study: sex and shift. Taking our sample as a starting point, the results showed that men scored better in the Performance Test. This could be explained by the under-representation of men in Social Work degree. In Degrees where a group is a minority, its members can be judged based on their membership and the stereotypes associated with this group, what produces the process named stereotype threat (Hausmann, 2014). In general studies about academic develop in groups that suffer stereotype threat found that their performance decreases when the stereotypes are primed (Furrer, 2004). However, the self-consciousness of being member of this minority group may increase motivational processes to afford this unequal situation.

10. Working memory refers to temporary memory «on line» that humans use to perform certain tasks and solve problems. The concept was first used by Baddeley & Hitch in 1974 and has subsequently undergone various reformulations.

The widespread effect found was relevant considering the shift in the dependent variable only in the face-to-face condition. Students in the morning shift compared with those in the afternoon shift showed a more positive assessment in the total score of the General Satisfaction Scale, and also in three of its dimensions: material quality, acquisition of skills, and acquisition/consolidation of theoretical content. Moreover, the scores in the Performance Test were higher in the morning shift than in the afternoon one. We note that none of the following results have been found in the audiovisual condition. At this point, it can be considered as explanation the objectivity links to the use of videos vs. the variability introduced by lectures. Teacher-students interaction is a complex and dynamic process that generates, even in the present study where the variability was controlled, different outcomes. However, we do not consider this feature (objectivity/ variability) related with the method used a disadvantage. Depending on the effect that teachers want to produce on their students, any of the two contexts can be chosen: audiovisual or face-to-face. In any case, the simultaneous use of videos with the contributions of teacher becomes the simple visualization of material in reflective thoughts and critical evaluations of what they are seeing and hearing (Masats & Dooly, 2011).

The final set of analysis provided information about the relation between satisfaction and performance. As participants obtained better scores on the Performance Test, they increased the mean scores in the General Satisfaction Scale, and specifically in the dimensions of satisfaction with the acquisition/consolidation of theoretical content, and overall satisfaction.

In sum, taking into account our results, clearly, learning methods based on videos are highly efficient. However it is necessary to take into account that their boundaries are salient especially with some type of contents (practical vs. theoretical). In addition, context seems to be crucial, not only in the face-to-face teaching, but also regarding the use of videos. It is worth highlighting that even if the content of the video is interesting, viewing only becomes educational if it is properly exploited in the classroom.

Conclusions

According to our results, a blended learning would be the ideal process to obtain knowledge and skills in Social Work. The introduction of technology and online in social work has caused controversy between those who support new models of education that incorporate technology and those concerned about the possible minimization of human interaction. Our research indicates that a proper blended learning (master class and on-line learning) would increase benefits associated with both traditional and innovative methods. Focusing

on videos, Shepard (2003) exposes that when technical possibilities are integrated with pedagogically designed tools, the educational functions of video potentially extend far beyond the narrative. It is particularly important in disciplines based on social intervention. The difficulty to access to real cases and the necessity to develop skills of real intervention in complex cases makes necessary to seek new learning tools. With the aim of assessing the benefits of using videos with a pedagogical purpose, we undertook this research, whose results underline the following: the videos are a useful and successful tool to teach skills and practical contents, moreover this virtual context seems to positively affect some cognitive processes such as attention and memory. Both results are related to the metacognitive perception of students evaluated. The effect of the use of one method or the other in the performance was no statistically significant, providing us information about working memory. Apart from these results, another set of analysis with participant's sex and shift as dependent variables added complementary information. On one hand, data showed the role of psychological processes (stereotype threat) in motivation and performance. On the other hand, one relevant feature was associated with video and face-to-face class: objectivity and variability, respectively.

In the future, we plan to continue with this research line and to study the benefits of videos through other video-cases (of different lengths), other types of videos, and also other ways of approaching, such as a studying it from a qualitative approach. Besides, we have just opened an opinion forum aimed at improving and detecting possible failures. We intend to consolidate it as a dynamic tool. Lastly, we are going to suggest students to get involved in a video-coaching project, which expects to help future generations of students in the acquisition of practical knowledge.

We conclude that a mixed system (face-to-face classes and audiovisual tools) would increase the level of satisfaction, involvement and acquisition of knowledge and practical skills of social work students. Skills such as interacting in risk situations, promoting individual and groups' development and working in multidisciplinary teams can be acquired in the class through this blended method when they cannot be acquired in real contexts. This present a strength for Social Work discipline which increase the motivation of students and, in last term, could even improve their employability.

References

AGENDA EXECUTIVE EDUCATION, AUDIOVISUAL & CULTURE (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: informe sobre la implantación del Proceso Bolonia*. Available from: http://eacea.ec.europa.eu/culture/index_fr.htm

- ARTEAGA-SÁNCHEZ, R., CORTIJO, V. & JAVED, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers and Education*, 70, 138-149. doi: 10.1016/j.compedu.2013.08.012.
- ASOODAR, M., ATAI M.R., VAEZI, S. & MARANDI, S. S. (2014). Examining effectiveness of communities of practice in online English for academic purposes (EAP) assessment in virtual classes. *Computers and Education*, 70, 291-300. doi: 10.1016/j.compedu.2013.08.016.
- AVEDANO, M. C. (2011). El Plan Bolonia, la crisis económica y la Universidad española. *EIDON. Revista de la Fundación de Ciencias de la Salud*, 36, 7.
- AYALA, J. (2009). Blended learning as a new approach to social work education. *Journal of Social Work Education*, 45, 227-288. doi: 10.5175/JSWE.2009.200700112.
- BADDELEY, A. & HITCH G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89.
- BERMEJO, F. (1996). *Ética y Trabajo Social*. Madrid: Biblos.
- BOER J. KOMMERS, P & BROCK, B. (2011). Using learning styles and viewing styles in streaming video. *Computers & Education*, 56(3), 727-735. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.015.
- CHARLOP-CHRISTY, M., LE, L. & FREEMAN, K. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(6), 537-557.
- CHENG, G. (2014). Exploring students' learning styles in relation to their acceptance and attitudes towards using second life in education: a case study in Hong Kong. *Computer and Education*, 70, 105-115. doi: 10.1016/j.compedu.2013.08.011.
- DIKE, V.W. (1993). *Library Resources in Education*. Enugu: ABIC Publisher.
- DOWNING, J.E. (2005). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities* (2rd. ed.). Baltimore: Paulh Brookes Publishing.
- ESCUADERO J. M. (1989). La escuela como organización: el cambio educativo. In Q. Martín, *Organizaciones Educativas* (pp. 313-348). Madrid: Uned.
- EZE, E. U. (2005). Effect of Instructional Materials on the Academic Performance of Junior Secondary School Students in Social Studies. Unpublished PGDE Thesis. Imo State University –Nigeri
- FERRARI, M. (1996). Observing the observer: self-regulation in the observational learning of motor skills. *Developmental Review* 16(2), 203-240. doi: 10.1006/drev.1996.0008.
- FURRER, S. (2004). Comprendiendo la amenaza del estereotipo. Definición, variables mediadoras y moderadoras, consecuencias y propuestas de intervención. *Revista electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 2, 239-260.

- GARCÍA-CARBONELL, A., RISING, B., MONTERO, B. & WATTS, F. (2001). Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. *Simulation & Gaming*, 32 (4), 481-491. doi: 10.1177/104687810103200405.
- GIJÓN, T., DOMÍNGUEZ L. & CONEJO, R. (2012). Desafíos y retos en la formación del Trabajo Social hacia el prácticum de grado. *Portularia*, 12, 149-158.
- HAUSMANN, M. (2014). Arts versus science. Academic background implicitly activates gender stereotypes on cognitive abilities with threat raising men's (but lowering women's) performance. *Intelligence*, 46, 235-245. doi: 10.1016/j.intell.2014.07.004.
- HILLMAN D., WILLIS, D. & GUNAWARDENA, C. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42. doi: 10.1080/08923649409526853.
- HODGES N. J., WILLIAMS A. M, HAYES S. J. & BRESLIN G. (2007). What is modelled during observational learning? *Journal of Sport Sciences*, 25(5), 531-545. doi: 10.1080/02640410600946860.
- IBÁÑEZ, M. B., DI SERIO, Á., VILLARÁN D. & DELGADO-KLOSS, C. (2014). Experimenting with electromagnetism using augmented reality: impact on flow student experience and educational effectiveness. *Computers and Education*, 71, 1-13. doi: 10.1016/j.compedu.2013.09.004.
- JONASSEN, D., HOWLAND, J. MOORE, J. & MARRA, R. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective* (2nd ed.). Columbus: Merrill/Prentice-Hall.
- JUDD, T., & KENNEDY, G. (2010). A five-year study of on-campus internet use by undergraduate biomedical students. *Computers and Education*, 55(4), 1564-1571. doi: 10.1016/j.compedu.2010.06.022
- KENDON, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: University Press.
- KNIGHT, J & WOOD. (2005). Teaching more by lecturing less. *Cell Biology Education*, 4(4), 298-310. doi: 10.1187/05-06-0082.
- LAURILLARD D. (1995). Multimedia and the changing experience of the learner. *British Journal of Educational Technology*, 26(3), 179-189. doi: 10.1111/j.1467-8535.1995.tb00340.x.
- MASATS, D. & DOOLY, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1151-1162. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.004.
- MASATS, D. SORMUNEN, K. HACKLIN, S. & DUCOS, G. (2007). *The use of online video case studies in teacher training programmes: A literature review*. Paper presented at the 32nd Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE). «Equity and Diversity in Teacher Education». Telford: United Kingdom.

- MARCELO, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en los tiempos de cambio. In C. Marcelo (Ed.) *La función docente* (pp. 9-21). Madrid: Síntesis.
- MILLER, T. W. & KING, F. B. (2003). Distance Education: Pedagogy and best practice in the new millennium. *International Journal of Leadership in Education*, 6, 283-297. doi: 10.1080/1360312032000118225.
- NATOLI, C. (2011). The Importance of Audio-Visual Materials in Teaching and Learning. www.helium.com/channels/224-earlychildhood-ed
- OKAMOTO, K. (1995). Learning and learning to- learn by doing: simulating corporate practice in law school. *Journal of Legal Education*, 45(4), 498-512.
- ÖZKAN, B. (2002). The use of video cases in teacher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 37-40.
- RACE, P. (1995) Making the most of video. *SEDA Paper*, 90, 73-90.
- SCHWAN, S. & RIEMPP, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, 14(3), 293-305. doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.06.005.
- SHEPARD, K. (2003) Questioning, promoting and evaluating the use of streaming video to support student learning. *British Journal of Educational Technology*. 34(3), 295-308.
- SHERIN M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.). *Using video in teacher education: Advances in research on teaching* (1-27). Oxford: Elsevier Press.
- SMITH, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The encyclopedia of informal education*. Available from: www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.
- THORNE, S. & REINHARDT, J. (2008). «Bridging Activities», New Media Literacies, and advances foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558-572.
- TORRES-RAMÍREZ, M., GARCÍA-DOMINGO, B., AGUILERA, J., & DE LA CASA, J. (2014). Video-sharing educational tool applied to the teaching in renewable energy subjects. *Computers & Education*, 73, 160-177. doi: 10.1016/j.compedu.2013.12.014.
- VÁZQUEZ, O. ÁLVAREZ, P., & MORA, N. (2011) Las competencias profesionales en los títulos de grado en Trabajo Social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 96, 21-36.
- YOUNG, J.R. (2002). «Hybrid» teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, 48 (22), 33-34.

TRANSICIONES LABORALES EN NAVARRA. UNA VALORACIÓN DE LA CAPACIDAD DE INTEGRACIÓN DEL EMPLEO

Labor itineraries in Navarre. An assessment of the integration capacity of employment

NEREA ZUGASTI MUTILVA¹

Resumen

El artículo tiene como objetivo dimensionar el fenómeno de las transformaciones en el empleo de la población ocupada en Navarra, valorando qué suponen en términos de calidad del empleo y planteando un análisis de los itinerarios laborales de las personas que las protagonizan. Se recurre para ello a la Encuesta sobre las Transformaciones del Empleo en Navarra, perteneciente al Observatorio Navarro del Empleo. Los resultados ponen de manifiesto la pérdida de capacidad de integración del empleo en el contexto navarro. Ello queda plasmado, en primer lugar, en los itinerarios descendentes desde posiciones consideradas de ventaja en el mercado de trabajo y, en segundo lugar, en el empeoramiento de las condiciones de trabajo en términos salariales, de duración de la jornada y de carga de trabajo de la población ocupada que ha experimentado transformaciones en el empleo.

Palabras clave: transformaciones laborales, precariedad, Navarra, crisis económica, población ocupada.

Abstract

The article aims to quantify the phenomenon of the transformations on employment of the working population in Navarre, valuing its effects in terms of quality of employment and developing an analysis of labor transitions. We use the Survey of Transformations on Employment in Navarre, conducted by the Employment Observatory of Navarre. The results show a loss of integration capacity of employment in Navarre. This evidence is firstly based on transitions descending from positions of advantage in the labor market and, secondly, on the topic of worsening working conditions in terms of salary, duration of the working day and work intensity of the working population that has experienced transformations in their jobs.

Keywords: labor transformations, precariousness, Navarra, economic crisis, working population.

Extended abstract

Today, employment is a fundamental element in the promotion of social integration. However, the debate on the job crisis and the need to recognize the importance of other key elements for integration is more relevant than ever. The criticisms arise from the changes in the field of employment that have been developing since the 1970s, partly linked to both rising unemployment and the spread of new forms of employment considered precarious work.

We can say that the process of loss of integration capacity of employment was a tendency already present prior to the last economic crisis that took hold

in 2008. However, in the Spanish case, and in the Navarrese case, the crisis has highlighted the weakness of what was termed as an economic miracle. The economic crisis has highlighted the deficits of its labor market.

In this context, the paper aims to gauge the phenomenon of transformations in the employment of the working population in Navarre that has suffered changes in their jobs, assessing what they mean in terms of quality of employment and conducting an analysis of the labor itineraries of the people affected by these changes. To this end, it relies on the Survey about Employment Transformations in

Recibido: 19/11/2015

Aceptado: 28/07/2016

Publicado: 20/12/2016

1. Edificio Departamental de las Encinas. Universidad Pública de Navarra. Campus de Arrosadía. 31006. Pamplona. Navarra. Dirección de correo electrónico: nerea.zugasti@unavarra.es

Navarre, carried out by the Navarrese Employment Observatory.

The object of analysis is interesting for several reasons. Firstly, because there is a lack of studies focused on labor transitions of populations that have suffered changes in terms of employment. Secondly, because the phenomenon is widespread. Thirdly, because it has important consequences for the quality of employment. The direction of the transformations influences the characteristics of the jobs existing in the labor market. The conducted analysis leads us to estimate that 71.5% of employed people in Navarre have experienced some kind of transformations in their jobs. Fourthly, because Navarre was classified by various authors as an area of high economic dynamism with very particular elements within the Spanish context. This is due to the combination of poorly regulated sectors, such as agriculture or domestic service, with others such as industry. In addition, its comparatively better working conditions have allowed the construction of positive labor itineraries for disadvantaged groups. The relevance of a specific analysis in this case is thus evident.

The itineraries of the population in question reproduce existing traditional inequalities in the Navarrese job market. Women and people with a low educational level feel subjected to worsening transformations in terms of job quality more often than the rest of the population. Therefore, women, and people in general, with low education levels are not only employed in worse positions, they are also subjected to descending itineraries to a greater extent than the rest of the population. The existence of a trend towards precariousness of people working in precarious employment from the point of view of qualification is also prominent. We have found an accumulation of difficulties in people who are employed in unskilled positions, who point out that their situation has deteriorated to a greater extent than those who are employed in skilled jobs.

In this context, the results show a loss of integration capacity of employment in Navarre. This evidence is firstly based on descending transitions from positions of advantage in the labor market. Secondly, it stems from worsening working conditions in terms of salary, duration of the working day and work intensity of the working population that has experienced occupational transformations.

33.2% of the surveyed population that had a permanent contract and has experienced a change in terms of stability is currently working under a

temporary contract. This also represents an obviously unattractive option for the population. 80% of respondents who are employed under temporary contracts claim to be working under this system because of their inability to find a permanent contract. Furthermore, it should be noted that people who have not changed jobs are the ones that predominantly remain under permanent contracts.

We have also shown evidence of the significance of itineraries toward precariousness, from complete to partial workday (33.5%), or from conventional to anomalous work hours (51.4%). This adds credence to the claim that most part-time workdays in our environment are linked to the low bargaining capacity that many workers possess. Namely, most part-time workers do not want to be in that situation. It is also noteworthy the significant amount of people that claim that their situation has worsened in terms of wages, duration of working time, or workload (41.2%, 19.3% and 49.6%, respectively).

In addition to this, data also shows that the path of long-term unemployment results in a greater chance of being subjected to downward itineraries after returning to employment. This population claims that their conditions have worsened to a greater extent than the rest, on issues such as wages, the type of contract, the duration of working times, the distribution of work schedules, or the adaptation of qualifications to the position.

It should be noted that, in a context of calamity as the one experienced in recent years linked to the economic crisis, there are still positive itineraries towards greater quality of employment. We must clarify, however, that we could not account for the transition from precarious employment to unemployment, and that there are various studies that indicate that jobs that are precarious, temporary (with lower dismissal costs), unskilled, and part-time have been the most affected by employment losses.

There is no direct relationship between economic dynamics and the evolution of employment. Nevertheless, the way in which these are articulated depends on several factors, such as productivity and time distribution. The future measures established to curb downward itineraries and the depreciation of the labor factor will certainly be key in order to avoid diminishing employment as a fundamental factor for integration. If the economic recovery translates into improvement for the entirety of the workforce, it may be insufficient to recover from the loss of integration capacity of employment that we have witnessed in recent years.

Introducción

Una cuestión sin duda relevante para entender muchas de las claves actuales de la situación del mercado de trabajo navarro en la actualidad y de la situación de la población navarra son las transformaciones en los empleos. Es precisamente esta cuestión sobre la que centramos nuestro análisis. El artículo tiene como objetivo analizar las transformaciones en el empleo de la población navarra mediante el recurso al análisis de transiciones.

Podemos afirmar que, hoy en día, el empleo constituye un elemento fundamental para favorecer la integración social. Sin embargo, el debate sobre la crisis del trabajo y la necesidad de admitir la importancia de otros elementos claves para la integración se encuentra más vigente que nunca. Las críticas parten de las transformaciones en el panorama laboral que se han ido desarrollando desde los años 70, en parte vinculadas al aumento del desempleo, que han redundado en un incremento de las dificultades de determinados sectores sociales para lograr un empleo (Pérez, 2001). Por otro lado, este cambio se ha desarrollado en conjunción con la extensión de nuevas formas de empleo atípico, ligadas a la precariedad de empleo, tales como los contratos de tiempo a corto plazo o la jornada de trabajo parcial, afectando a la norma del empleo seguro estable y con derechos (Pérez, 2001; Prieto y Miguélez, 2001). Tanto es así que, en opinión de Castel (1997), una característica importante de la coyuntura de las últimas décadas es la ascensión de la vulnerabilidad, el ensanchamiento de esa zona de frontera entre la integración y la exclusión, que está provocado por la precarización del trabajo y que deriva a su vez en la inestabilidad de determinadas categorías sociales, como las minorías étnicas, migrantes o mujeres.

A esto debemos sumar los efectos de la última crisis económica, social y laboral vivida en Navarra y en España. En el caso español, la crisis se ha traducido más rápidamente que en otros países de la Unión Europea en desempleo (Ingellis y Calvo, 2015). Hemos asistido a una clara rebaja del poder de negociación de los trabajadores y trabajadoras en un contexto de mayor competencia por los empleos, consecuencia de la destrucción de multitud de puestos de trabajo y de la extensión de la precariedad (Guamán, 2013). Tanto es así que el mercado de trabajo español ha sido clasificado como uno de los más precarios de la Unión Europea (Cebriain, 2015). Así, son muchos los estudios que nos hablan de una pérdida de capacidad de integración del empleo (Zugasti, 2014), incluso del surgimiento del precariado (Standing, 2014).

En Navarra, y según datos de la Encuesta de Población Activa, la tasa de desempleo se situó en el tercer trimestre de 2015 en el 13,57%, 7,61 puntos por debajo de la española. Sin embargo, las cifras se han triplicado en Navarra

en el periodo comprendido entre el tercer trimestre de 2015 y el tercer trimestre de 2007, mostrando una evolución incluso más negativa que la del conjunto de España. Asimismo, la tasa de temporalidad se sitúa en el 28%, 2 puntos por encima de la española, siendo ambas cifras altas en la comparativa europea.

En este contexto, nuestro objeto de análisis resulta interesante, en primer lugar, porque, si bien existen pocos estudios sobre las transformaciones en el empleo, son aún menos frecuentes los análisis que llegan a realizar un análisis de transiciones laborales sobre población que ha sufrido los cambios. En segundo lugar, porque el fenómeno que nos ocupa se encuentra ampliamente extendido y tiene consecuencias desde el punto de vista de la calidad del empleo. Cabe señalar a este respecto que el análisis realizado nos lleva a cifrar en un 71,5% el volumen de personas ocupadas en Navarra que han experimentado alguna transformación en el empleo. En tercer lugar, porque Navarra fue clasificada por autores como Laparra (2008) como un espacio de alto dinamismo económico con especificidades dentro del contexto español, por la combinación de sectores poco regulados como la agricultura o el servicio doméstico con otros como el industrial, con unas condiciones laborales comparativamente mejores que han venido permitiendo la construcción de itinerarios laborales positivos de colectivos desfavorecidos. Se pone de manifiesto así la pertinencia de un análisis específico.

Es por ello que en este artículo trataremos de cuantificar, en primer lugar, el volumen de población encuestada que ha cambiado de empleo así como los perfiles que protagonizan estas transformaciones.

Asimismo, se pretende entender también qué han supuesto las diferentes transformaciones experimentadas por la población navarra en términos de calidad del empleo. Es por ello que analizaremos cuántas personas se han visto afectadas por cambios en la estabilidad laboral, en el salario, en la jornada, en la distribución de los horarios, en la intensidad del trabajo o en la adaptación del puesto a la cualificación. Se determinará también quiénes son las personas que en mayor medida protagonizan itinerarios positivos y negativos, medidos a partir de la percepción subjetiva de las personas encuestadas sobre su propio itinerario laboral.

Sin embargo, tendremos en cuenta también el punto de partida y el de destino al que se ha llegado en términos de calidad del empleo. Es decir, veremos, por ejemplo, de qué tipo de contrato se partía y con cuál se ha acabado. El itinerario será de nuevo puesto en relación con la valoración que las propias personas afectadas hacen del proceso.

Material y métodos

Conseguir realizar una aproximación a las transformaciones en los empleos incluyendo además una perspectiva de transición resulta complicado recurriendo exclusivamente a los instrumentos que las instituciones oficiales ofrecen, como puede ser la Encuesta de Población Activa, de Instituto Nacional de Estadística, o las Bases de Contrataciones y Desempleo del Servicio Navarro de Empleo. Es por ello que, en este estudio, se ha considerado necesario el recurso a una encuesta realizada ad hoc para recoger la situación actual de aquellas personas que han experimentado alguna transformación relevante en su empleo. El trabajo de campo fue desarrollado entre los meses de julio y agosto de 2015.

El cuestionario ha sido realizado telefónicamente a un total de 806 personas que habían experimentado algún cambio significativo en términos laborales desde el año 2012 y que se encontraban ocupadas en el momento de realización del estudio. Los datos hacen referencia, por tanto, no al conjunto de la población ocupada en Navarra, sino al conjunto de la población trabajadora que ha experimentado algún cambio significativo en el empleo desde el año 2012. Nos referiremos a este último colectivo cuando utilicemos términos como el de población encuestada. El punto de referencia escogido, el año 2012, se debe a que fue en este momento cuando entró en funcionamiento la última reforma laboral. Tomando como referencia un universo de 258.200 ocupados/as (datos EPA IT15), se propuso una muestra con los criterios habituales en investigación ($p=q=50\%$ y un nivel de confianza del 95%), manteniendo una estratificación en función del sexo, la edad, el lugar de nacimiento y la zona de residencia. El cuestionario recogía información en relación a las características del empleo actual y en relación al empleo anterior o a los cambios en el actual. La información se estructuró en módulos referentes a las condiciones salariales, al contrato, al tipo de jornada, a los horarios y a la carga de trabajo. Se diseñó además un apartado específico en relación a las situaciones de desempleo.

La localización de estas personas ha sido posible con la realización de un filtro previo que detectaba las transformaciones tanto en términos de calidad del empleo (situación contractual, duración de la jornada, carga de trabajo, salario etc.) como en términos de cambio de puesto o empresa. Tanto es así que, a lo largo de estas páginas, el análisis será frecuentemente desagregado en 2 categorías: personas que han cambiado de empleo desde 2012 y personas que no han cambiado de empleo desde 2012. Resulta necesario matizar que en esta encuesta se ha entendido como cambio de empleo los siguientes

modificaciones: cambios de empresa, cambios de puesto de trabajo, paso de ser asalariado a ser autónomo o paso de ser autónomo a ser asalariado.

Resultados

Identificación de los cambios de empleo y de sus protagonistas

Una primera aproximación a nuestro objeto de estudio nos obliga a tratar de dimensionar el fenómeno que nos ocupa. Es por ello que, en primer lugar, presentamos las grandes magnitudes en relación a las personas que han cambiado de empleo en Navarra. Se entienden como tal los cambios de empresa, cambios de puesto de trabajo, paso de ser asalariado a ser autónomo o paso de ser autónomo a ser asalariado.

Así, destaca, tras un periodo de fuerte destrucción de empleo, que el 24,2% de la población encuestada ha cambiado de empresa desde el año 2012. Esta representa una cifra significativa, pero coherente, tanto con un periodo de fuerte destrucción de empleo como el vivido, en el que muchos/as trabajadores/as se han visto forzados a dejar sus puestos de trabajo para reengancharse posteriormente en otras empresas, como con un mercado de trabajo con altas tasas de temporalidad como el navarro, que van frecuentemente ligadas a la rotación laboral en diferentes empresas. Tanto es así que si observamos quiénes son las personas que han cambiado de empresa, queda claro que son preferentemente perfiles que se ven afectados en mayor medida que el resto de la población por la precariedad en el empleo. Esta transformación es protagonizada en mayor medida por mujeres (26,1% del total de mujeres encuestadas, 4 puntos más que los varones), personas con niveles educativos muy bajos (42,2% de las personas sin enseñanza obligatoria encuestadas), jóvenes (47,7% del total de personas jóvenes encuestadas), población extranjera (54,4 del total de población extranjera encuestada) y personas que se emplean en puestos no cualificados (45,9% del total de personas empleadas en puestos no cualificados encuestadas).

Menos frecuentes resultan los cambios de puesto de trabajo dentro de la misma empresa, que han afectado al 3,7% de la población encuestada. La lectura de este dato resulta complicada en este punto del informe, ya que este itinerario puede ir ligado a ascensos en la carrera laboral o a empeoramientos en las condiciones de trabajo. Valoraremos en siguientes apartados la dirección de los cambios laborales tratando de realizar una lectura de lo que suponen desde el punto de vista de la calidad del empleo.

Asimismo, y en un momento en el que el fenómeno de los falsos autónomos ha tomado fuerza (personas que trabajan para una única empresa pero no se les contrata como empleados sino como autónomos), se observa que el 6,1% de las personas encuestadas han pasado de ser asalariadas a ser trabajadores/as autónomos/as. Esta transición ha sido protagonizada preferentemente por varones, personas con estudios obligatorios, jóvenes y por población extranjera.

¿Cuántas personas mejoran o empeoran la calidad de su empleo?

Más allá de la cuestión del análisis del cambio de empleo, en este informe nos interesa analizar qué suponen las transformaciones laborales desde el punto de vista de la calidad del empleo. Es por ello que hemos considerado necesario analizar la relación existente entre los cambios experimentados por la población encuestada en cuestiones claves para valorar la calidad del empleo y la percepción auto-subjetiva de las personas sobre su evolución en el mercado de trabajo. Es decir, en primer lugar, se trata de dimensionar los cambios en la calidad del empleo. En segundo lugar, se pretende valorar cuáles han supuesto una mejora y cuáles un empeoramiento. En tercer lugar, se analizará quiénes son las personas que protagonizan trayectorias positivas y negativas.

Dimensionando las transiciones

Un primer análisis de la información disponible nos muestra que desde el año 2012 se han producido importantes cambios en términos de la carga de trabajo, en los salarios y también en la duración de la jornada laboral de la población encuestada. Tanto es así que estas son las cuestiones, de entre todas las analizadas, en las que se registra un mayor señalamiento de transformaciones, ya sean a mejor o a peor.

En un contexto como el marcado por estudios como el llevado a cabo por Zugasti (2014), en el que buena parte de la población española se ha visto obligada a trabajar un mayor número de horas para cobrar menos, encontramos que en Navarra, el 66% de la población encuestada señala haber experimentado cambios en términos salariales. Asimismo, el 73% indica cambios en la intensidad o la carga de trabajo. Son también frecuentes los cambios en la duración de la jornada, que afectan al 36,5% de la población encuestada. Cabe señalar aquí que es mayor la proporción de personas que percibe empeoramiento en estos ítems que la que percibe mejoras.

Tabla 1. Auto-percepción de las transformaciones en relación a la calidad del empleo

	Salario	Estabilidad	Duración de la jornada	Distribución de los horarios	Adaptación a la cualificación	Carga de trabajo
Mucho peor	9,3	1,5	2,6	2,4	1,2	7,7
Peor	31,9	5,5	16,7	10,0	2,4	41,9
Igual	34,0	77,4	63,5	73,9	90,1	27,3
Mejor	21,9	13,1	15,4	12,2	5,5	21,8
Mucho mejor	3,0	2,6	1,8	1,4	,8	1,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ENCUESTA SOBRE LAS TRANSFORMACIONES DEL EMPLEO EN NAVARRA. Observatorio Navarro del Empleo
 Nota: Se toma como punto de referencia de la valoración la última modificación relevante en el ítem correspondiente (salario, duración de la jornada, distribución de la jornada, estabilidad, adaptación del puesto a la cualificación o carga de trabajo) producida a partir de 2012 o, si esta no ha existido, el año 2012

Más allá de esto, debemos destacar aquí que una de cada dos personas encuestadas señala que ha experimentado un empeoramiento respecto de su situación anterior en términos de carga de trabajo. Las cifras resultan también preocupantes si observamos las transformaciones en los salarios. El 41% de las personas encuestadas valoran que han experimentado un cambio negativo en términos salariales (peor o significativamente peor). No podemos desdeñar, sin embargo, el amplio volumen de población encuestada que percibe un empeoramiento de su situación en términos de duración de la jornada (19,3%).

Menos frecuentes resultan las transformaciones en términos de distribución de los horarios (26% de la población encuestada), estabilidad (23% de la población encuestada) y muy especialmente en términos de adaptación de la cualificación al puesto de trabajo. El 90% de la población encuestada señala que su situación es la misma en relación a este último ítem. Asimismo, es mayor la proporción de población que percibe mejoras en estos ítems que la correspondiente a quienes perciben un empeoramiento.

Por otro lado, resulta también interesante tratar de entender qué influencia tiene el paso por el desempleo en las condiciones laborales de las personas trabajadoras. Son varios los estudios que señalan que el paso por el desempleo, especialmente si este es de larga duración, redundaría en una pérdida de calidad del empleo (Observatorio Navarro del Empleo, 2014). A esta

Tabla 2. Auto-percepción de las transformaciones en relación a la calidad del empleo en función del paso por el desempleo

			Peor	Mejor	Igual
Salario	Población que ha pasado por desempleo inmediatamente antes del empleo actual	Menos de 12 meses	37,2	28,7	34,1
		Más de 12 meses	45,1	23,9	30,9
	Total de población encuestada		41,2	24,9	34
Estabilidad	Población que ha pasado por desempleo inmediatamente antes del empleo actual	Menos de 12 meses	7,6	19,9	72,6
		Más de 12 meses	13,1	12,5	74,3
	Total de población encuestada		7	15,7	77,4
Duración	Población que ha pasado por desempleo inmediatamente antes del empleo actual	Menos de 12 meses	22,0	19,4	58,7
		Más de 12 meses	22,2	15,6	62,2
	Total de población encuestada		19,3	17,2	63,5
Distribución	Población que ha pasado por desempleo inmediatamente antes del empleo actual	Menos de 12 meses	14,8	14,8	70,4
		Más de 12 meses	16,9	17,1	66,1
	Total de población encuestada		12,4	13,6	73,9
Adaptación	Población que ha pasado por desempleo inmediatamente antes del empleo actual	Menos de 12 meses	5,0	9,4	85,6
		Más de 12 meses	4,1	6,4	89,5
	Total de población encuestada		3,6	6,3	90,1
Carga	Población que ha pasado por desempleo inmediatamente antes del empleo actual	Menos de 12 meses	45,5	23,3	31,2
		Más de 12 meses	42,5	30,0	27,5
	Total de población encuestada		49,6	23,2	27,3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ENCUESTA SOBRE LAS TRANSFORMACIONES DEL EMPLEO EN NAVARRA. Observatorio Navarro del Empleo
 Nota: Se toma como punto de referencia de la valoración la última modificación relevante en el ítem correspondiente (salario, duración de la jornada, distribución de la jornada, estabilidad, adaptación del puesto a la cualificación o carga de trabajo) producida a partir de 2012 o, si esta no ha existido, el año 2012.

evidencia debemos sumar que la Encuesta realizada confirma además que son las personas que han pasado por periodos de desempleo las que en mayor

medida experimentan transformaciones negativas en el empleo cuando regresan a la ocupación. Aún es más, estos procesos aparecen especialmente ligados al desempleo de larga duración.

Así, por ejemplo, el 13,1% de la población encuestada que ha pasado por un periodo de desempleo de larga duración inmediatamente antes de su empleo actual señala haber experimentado una transformación negativa desde el punto de vista de la estabilidad contractual. Esta cifra se encuentra 6,1 puntos por encima de la registrada entre el conjunto de la población encuestada. La mayor vulnerabilidad de la población que ha pasado por periodos de desempleo de larga duración se registra así en todos los ítems analizados a excepción de en la carga de trabajo.

¿Quiénes son las personas que protagonizan trayectorias positivas y negativas?

Hemos considerado necesario también realizar una aproximación al diferente impacto del empeoramiento y de la mejora del empleo en diferentes grupos sociales. Mostramos a continuación la proporción de personas de cada grupo que señalan haber empeorado o mejorado en términos de calidad del empleo.

Una primera aproximación a los datos disponibles nos ofrece una visión clara de los desiguales resultados en el mercado de trabajo en función del sexo. Son preferentemente las mujeres quienes señalan haber empeorado su situación. Las diferencias son especialmente reseñables en relación a la duración de la jornada. Así, mientras que el 23% de las mujeres señalan haber empeorado en esta cuestión, un 16,3% de los hombres marcan este ítem. Ello resulta especialmente destacable si tenemos en cuenta que son ellas las que en mayor medida hacen frente a jornadas parciales involuntarias. Es decir, se da un mayor empeoramiento de un colectivo que se encuentra ya desfavorecido.

La situación de desventaja de las mujeres, que han protagonizado itinerarios negativos en mayor medida que los hombres se reproduce en todos las variables vinculadas a la calidad del empleo que han sido tenidas en cuenta, a excepción de la adaptación de la cualificación de la persona al puesto de trabajo. Es en esta última cuestión en la única donde se observa una situación de ventaja de las mujeres.

Resultan también evidentes las desigualdades en función del nivel educativo de la persona. Las personas con un nivel educativo bajo, de enseñanza obligatoria o menos, son las que señalan haber empeorado su situación en mayor medida. Esta afirmación es aplicable a los itinerarios descendentes en términos salariales, de estabilidad, de duración de la jornada, en la distribución de los horarios y también en la adaptación de la cualificación al puesto de trabajo. Especialmente importante resulta el empeoramiento en términos

Tabla 3. Proporción de personas que han empeorado en diferentes dimensiones de la calidad del empleo según características demográficas básicas y características del empleo

		Salario	Estabilidad	Duración	Distribución	Adaptación	Carga
Sexo	Mujer	41,4	7,7	23,0	14,0	2,4	51,2
	Hombre	40,9	6,3	16,3	11,2	4,6	48,1
Nivel de estudios	Enseñanza obligatoria o menos	47,8	8,3	20,3	17,9	5,6	46,0
	Secundaria postobligatoria	35,9	7,7	20,0	10,7	2,6	49,8
	Enseñanza superior (FPII, Enseñanzas universitarias)	40,5	5,9	18,5	10,5	3,1	50,9
Edad	16-34	27,2	8,9	21,0	13,8	8,5	30,8
	35-44	42,8	6,1	15,3	13,6	2,5	51,1
	45-54	47,4	6,8	23,6	12,9	2,1	59,4
	Mayores de 55	48,9	5,6	17,2	7,4	,6	58,8
Zonas	Norte	43,0	7,3	12,7	10,4	2,8	29,3
	Pamplona	44,6	8,8	19,6	14,2	2,5	52,2
	Zona media	26,3		19,5	17,9	3,3	44,9
	Ribera	39,1	7,5	25,7	14,7	7,5	50,0
Ocupación	Cualificados	41,1	6,9	18,5	12,0	2,6	50,1
	No cualificados	41,2	7,3	24,5	15,4	10,0	45,7
Ramas de actividad	Agricultura, silvicultura y pesca	52,4	7,0	17,0	14,9	9,9	51,4
	Industria	29,6	5,5	8,9	11,6	3,3	46,1
	Construcción	42,0	14,8	21,4	11,5	5,7	45,8
	Servicios A Comercio y hostelería	43,8	6,9	22,0	12,7	3,3	50,6
Total		41,1	6,9	19,3	12,5	3,6	49,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ENCUESTA SOBRE LAS TRANSFORMACIONES DEL EMPLEO EN NAVARRA. Observatorio Navarro del Empleo
 Nota: Se toma como punto de referencia de la valoración la última modificación relevante en el ítem correspondiente (salario, duración de la jornada, distribución de la jornada, estabilidad, adaptación del puesto a la cualificación o carga de trabajo) producida a partir de 2012 o, si esta no ha existido, el año 2012

salariales de las personas con niveles educativos bajos. Aproximadamente el 47,8% de las personas de este colectivo perciben haber experimentado una transformación negativa.

De la misma manera son las personas con niveles educativos altos quienes preferentemente señalan haber mejorado su situación en términos salariales, de estabilidad y de duración de la jornada. Así, el 26,1% de las personas con estudios altos valora que ha mejorado su situación en términos salariales.

Como puede observarse, los itinerarios protagonizados por las personas trabajadoras en Navarra están reproduciendo las desigualdades tradicionales existentes en el mercado de trabajo. Las mujeres y las personas de bajo nivel educativo protagonizan itinerarios negativos en mayor medida. Ello resulta especialmente preocupante si tenemos en cuenta que son precisamente estas personas quienes tradicionalmente han venido ocupando posiciones menos ventajosas del mercado de trabajo. Asimismo, cabe señalar que las personas jóvenes, de entre 16 y 34 años, son las que más señalan haber experimentado cambios positivos. Este es el grupo etario que en mayor medida señala haber experimentado mejoras en términos salariales, de estabilidad, en la duración de la jornada, en la distribución de los horarios, en la adaptación del puesto a la cualificación, o en la carga de trabajo. Cabe señalar también que son las personas jóvenes las que llevan un menor tiempo en el mercado de trabajo y uno de los grupos que preferentemente se ve afectado por la precariedad laboral. Parten de una situación más desfavorable vinculada a carreras laborales no consolidadas por lo que la posibilidad de empeoramiento es menor.

Se observa además una tendencia a la acumulación de dificultades entre la población encuestada que se emplea en puestos bajos de la escala de ocupaciones. Así, las personas empleadas en puestos no cualificados señalan haber empeorado su situación en términos de estabilidad, de duración de la jornada, de distribución de los horarios y de adaptación del puesto de trabajo a la cualificación en mayor medida que aquellas personas que se emplean en puestos cualificados. En contraposición, estas últimas perciben que su situación ha mejorado en mayor medida que las personas empleadas en puestos no cualificados. Podemos decir entonces, que se hace evidente una tendencia a la precarización de los precarios desde el punto de vista de la cualificación.

¿Hacia dónde avanza la población que protagoniza las transformaciones en el empleo en Navarra?

En este apartado pretendemos profundizar más en las ya identificadas transformaciones en el empleo, por un lado, identificando los puntos de origen y de destino de las mismas y, por otro lado, poniendo los itinerarios en relación

a la valoración que las propias personas afectadas hacen sobre las mismas. Cabe mencionar aquí, que los análisis de este apartado en relación a los itinerarios laborales, a excepción de las referencias a los trabajadores/as autónomos/as, recogen la información de aquellas personas que han experimentado bien cambios positivos o bien cambios negativos en términos de calidad del empleo. El diseño de la Encuesta no nos proporciona la información de la situación laboral anterior de la población encuestada que señala permanecer en la misma situación.

Los cambios en relación a la estabilidad contractual

El modelo de empleo en España se encuentra caracterizado por una alta inseguridad contractual, tanto es así que este se ha constituido como uno de los principales mecanismos de ajuste de los costes laborales (Zugasti, 2013). Valga de ejemplo las altas tasas de temporalidad existentes en los momentos previos a la reforma laboral de 1997, que pretendió abordar esta cuestión (Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball, 2011).

Además, debemos reconocer que en las últimas décadas hemos asistido a una creciente flexibilidad del empleo que ha ido paralela a la diversificación de las modalidades contractuales. Tanto es así que tal y como señala Zugasti (2013) dicho proceso de flexibilización ha redundado en una tendencia real a la eventualidad laboral entendida en el sentido de sustitución progresiva del modelo del empleo estable-indefinido por la alternancia de periodos de empleo con contratos eventuales y periodos de paro. En este contexto, la problemática del paro adquiere una nueva dimensión.

A esta situación, ya vivida con anterioridad a 2007, debemos sumar los efectos de la última crisis del empleo que ha implicado una gran destrucción de puestos de trabajo. Sus efectos se concentraron en una primera fase del proceso en los puestos más precarios, los temporales, que fueron los primeros en desaparecer, llegando a producir incluso una reducción de las tasas de temporalidad, no precisamente por la mejora de la estabilidad sino más bien por la destrucción de empleos temporales. Diversos estudio han demostrado que son las personas con contratos temporales las que más probabilidades tienen de acabar en el desempleo (Gebel, 2010). Sin embargo, con la prolongación de la crisis, asistimos también a una importante destrucción de puestos indefinidos.

Es por ello que nos planteamos en este estudio como pregunta clave, ¿qué transformaciones se han producido en términos de estabilidad de la población encuestada que señala haber hecho frente a cambios significativos en esta cuestión?

En este marco, el análisis de transiciones nos muestra que aproximadamente el 33,2% de la población encuestada que tenía un contrato indefinido y ha percibido un cambio en términos de estabilidad desde el año 2012, trabaja actualmente en la modalidad de contrato temporal. De ellas, como resultaba esperable, una muy amplia mayoría (83,4%) considera que ha empeorado en términos de estabilidad. Esta representa una cifra que da cuenta de una amplia movilidad negativa desde estos tipos de contrato, que han sido tradicionalmente considerados como más estables y de mayor calidad.

Tabla 4. Transiciones en función de la modalidad contractual. Personas con algún cambio positivo o negativo en términos de estabilidad desde 2012

		Indefinido	Temporal	Otros
Personas que han cambiado de empleo desde 2012	Indefinido	23,1	39,8	37,1
	Temporal	46,1	38,4	15,6
Personas que no han cambiado de empleo desde 2012	Indefinido	80,1	14,1	5,7
	Temporal	80,6	19,4	
Total	Indefinido	37,8	33,2	29,0
	Temporal	57,2	32,2	10,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ENCUESTA SOBRE LAS TRANSFORMACIONES DEL EMPLEO EN NAVARRA. Observatorio Navarro del Empleo

Podría argumentarse que la creciente flexibilidad ha derivado en una menor estabilidad de los contratos indefinidos y que los temporales pueden encadenarse dando lugar a relaciones laborales más largas de lo que sugieren los contratos. A pesar de ello, el tipo de contrato identifica un estatus reconocido formalmente que podríamos denominar estabilidad contractual o formal, y que tiene una influencia clara en el estatus de la persona trabajadora ya que da lugar a derechos distintos y tiene influencia en la protección del empleo (Laparra, 2006). La percepción subjetiva de la población encuestada ratifica este hecho. Debe tenerse en cuenta que el trabajo temporal resulta una opción poco o nada deseada entre la población encuestada. Tanto es así que el 80% de las personas encuestadas que se encuentran trabajando como temporales señalan que están empleadas en esta modalidad por no haber podido encontrar un empleo con contrato indefinido.

En contraste con la situación que acabamos de mencionar, el 57,2% de los/las trabajadores/as temporales que han percibido un cambio en términos

de estabilidad han conseguido protagonizar trayectorias, valoradas además como positivas por el 98,2% de las personas que las protagonizan, desde la modalidad de contrato temporal a la de indefinido. Este es sin duda un indicador de movilidad laboral positiva en tiempos de crisis.

Reconociendo este elemento, debemos señalar también que las personas entrevistadas representan, en cierta medida, un sector privilegiado de la población activa. Son personas que si bien han visto transformada su situación laboral en algún elemento, han conseguido permanecer ocupadas en un periodo de debacle en el mercado laboral, con un aumento brutal del desempleo. El itinerario realizado por las personas que actualmente se encuentran excluidas del mercado de trabajo no ha podido ser recogido por la encuesta que nos ocupa y sabemos que los contratos temporales han sido los más vulnerables a la destrucción de empleo. Ello implica que el itinerario descendente de las personas contratadas como temporales, la transición al paro, no ha podido ser identificada. Solamente podemos registrar la mejora o el mantenimiento de este grupo desde el punto de vista contractual. Cabe matizar además que las personas que han protagonizado itinerarios positivos desde la modalidad de contrato temporal representan un porcentaje muy minoritario de la población encuestada, el 6,18%.

Se observa también la importancia de un relevante colectivo de personas trabajadoras que, si bien nos señalan que han experimentado cambios en términos de estabilidad desde un punto de vista subjetivo, consiguen mantenerse en la modalidad de contrato indefinido. El 37,8% de las personas que tenían un contrato indefinido y han percibido un cambio en términos de estabilidad contractual se mantienen trabajando en esta modalidad. De ellas, el 59,8% considera que su situación ha mejorado.

Aún es más, podemos señalar que son preferentemente las personas que no han cambiado de empleo las que, por un lado, consiguen mantenerse contratadas bajo la modalidad de indefinido, si esta era su situación contractual anterior. El 80% de las personas que permanecen en el mismo empleo, han percibido un cambio en términos de estabilidad y estaban contratadas como indefinidas con anterioridad a 2012 permanecen ahora en dicha situación. Esta cifra se encuentra 57 puntos por encima a la registrada entre las personas que han cambiado de empleo.

Por otro lado, son las personas que no han cambiado de empleo quienes preferentemente consiguen protagonizar trayectorias positivas desde la modalidad de temporal a la de indefinido. El 80,6% de las personas que se empleaban bajo la modalidad de contrato temporal con anterioridad a 2012, han percibido un cambio en términos de estabilidad y no han cambiado de

empleo se encuentran ahora contratadas con contratos indefinidos. Los datos de los itinerarios laborales de las personas que han percibidos cambios en la estabilidad redundan en la idea de que el cambio de empleo en los últimos años, y en el marco navarro, no parece haber sido una situación vinculada a la mejora del empleo sino que se relaciona con dinámicas de precarización desde el punto de vista contractual o con mayores dificultades para protagonizar itinerarios positivos.

La situación de la población autónoma

En un marco de fuerte afección de la crisis a la pequeña y la mediana empresa en navarra, no podíamos dejar fuera del análisis a los/las trabajadores/as autónomos/as. Las especificidades de esta población merecen un análisis específico. A este respecto cabe señalar que aproximadamente el 0,5% de la población encuestada, es decir de la población ocupada que ha experimentado alguna transformación en su empleo, son trabajadores/as autónomos que, después del año 2012, han pasado a ser asalariados/as. El bajo porcentaje de casos detectados nos impide establecer conclusiones robustas en relación a la situación de este colectivo, pero sí podemos señalar que esta transición es valorada como positiva por más de la mitad del colectivo (58,1%). Para entender esta afirmación, es necesario matizar que la mayoría de quienes han pasado de ser autónomos/as a ser población asalariada se encuentran actualmente trabajando con contratos indefinidos. Aún es más, quienes han conseguido emplearse en esta modalidad la valoran como positiva. En contraste, la población encuestada que ha pasado del autoempleo a la temporalidad entiende que su situación actual ha empeorado o que es similar a la anterior.

Los cambios en relación al tipo de jornada y a los horarios

Podemos afirmar que los itinerarios tendentes al descenso en términos contractuales, los itinerarios que derivan en una pérdida de seguridad contractual o un asentamiento en situaciones de inseguridad tienen una relación clara, si bien no directa, con el empeoramiento en otras cuestiones clave para entender la calidad del empleo, como puede ser el tipo de jornada o el salario. Tanto es así que estudios como el llevado a cabo por Zarapuz et al. (2015:10) señalan que «durante la crisis los asalariados con mejores condiciones laborales (indefinidos a tiempo completo) presentan una evolución salarial más

favorable, mientras que los trabajadores más precarios (temporales con jornada parcial) han visto caer su salario».

Autoras como Ortiz (2014) señalan que si bien el trabajo a tiempo parcial ha sido tradicionalmente una fórmula de ocupación poco utilizada en España, hemos asistido, en las últimas décadas, a un crecimiento de este tipo de jornadas. En este contexto, los cambios en relación a la jornada resultan frecuentes. Tanto es así que aproximadamente el 36,5% de la población encuestada señala haber experimentado alguna modificación en relación a la duración de su jornada.

Podemos observar una tendencia al mantenimiento de las jornadas completas. Aproximadamente un 66,5% de la población encuestada que se encontraba empleada en esta modalidad con anterioridad al año 2012 y ha percibido algún cambio en términos de duración de la jornada se mantienen trabajando en horario completo. Menos frecuente resulta el mantenimiento en las jornadas parciales (37,7%). Sin embargo, quienes se han mantenido ocupados en la modalidad de jornada parcial valoran, en su mayoría, que su situación ha empeorado. Esta es la percepción del 66,6% de quienes permanecen en la modalidad de jornada parcial.

Tabla 5. Transiciones en función del tipo de jornada. Personas con algún cambio positivo o negativo en la duración de la jornada desde 2012

		Jornada completa	Jornada parcial
Personas que han cambiado de empleo desde 2012	Jornada completa	71,3	28,7
	Jornada parcial	68,4	31,6
Personas que no han cambiado de empleo desde 2012	Jornada completa	62,9	37,1
	Jornada parcial	55,8	44,2
Total	Jornada completa	66,5	33,5
	Jornada parcial	62,3	37,7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ENCUESTA SOBRE LAS TRANSFORMACIONES DEL EMPLEO EN NAVARRA. Observatorio Navarro del Empleo

Por otro lado, y a diferencia de lo que sucedía en relación al tipo de contrato, el cambio de empleo parece redundar, a priori, en unas mejores condiciones en la jornada de la población que señala haber experimentado transformaciones en este ítem. La proporción de personas que cambian de empleo y consiguen seguir trabajando a jornada completa es 8,4 puntos superior al registrado entre las personas que no cambian de empleo. Sin embargo, la lectura de las transiciones laborales en términos de jornada resulta complicada de valorar sin atender a la percepción de las personas encuestadas. Es entonces cuando la cuestión toma una luz diferente. El cambio de jornada completa a jornada parcial parece ser una opción no deseada por la mayoría de las personas que han cambiado de empleo. El 76,8% valora esta transición como negativa. En contraste, entre las personas que no han cambiado de empleo es mayoritaria la valoración de esta transformación como positiva, 56,9%.

A este respecto cabe señalar que, si bien el trabajar a jornada parcial no tiene porqué ser una situación necesariamente no deseada, las jornadas parciales involuntarias son las situaciones más frecuentes dentro de la amplia modalidad de las jornadas involuntarias en España. Estudios como los llevados a cabo por Carbonero et al (2011) señalan que en España en 2010, los contratos parciales involuntarios suponían el 91,5% del total de jornadas parciales. Aún es más, en los últimos años hemos asistido también, de la mano de la precarización de las condiciones del empleo, a un importante aumento de la parcialidad. Los niveles de contratos parciales de nuestros entornos más próximos se encuentran sistemáticamente por debajo de los niveles de parcialidad de países europeos como Reino Unido, Francia o Dinamarca. La opción por la jornada parcial se muestra más atractiva en países con salarios más altos no siendo una opción atractiva en países con salarios bajos (Carbonero et al. 2012). Aún es más, diversos expertos aconsejan mejorar las condiciones ligadas al empleo en este tipo de jornadas (Aragón et al., 2012).

En esta línea, el análisis realizado viene a constatar que el 70,8% de la población encuestada que trabaja a jornada parcial lo hace por no haber podido encontrar un trabajo a jornada completa. Asimismo, el 22,5% señala que se encuentra trabajando en esta modalidad porque debe realizar tareas de cuidados.

Para entender la situación actual del empleo es necesario hacer referencia a las tendencias de evolución en relación a los horarios anómalos. En la categoría de horarios anómalos hemos incluido a aquellos empleos que implican horarios de noche, fines de semana o jornadas de trabajo desiguales, elementos todos ellos que pueden tener un claro impacto en la salud, en la conciliación laboral-familiar y en la vida cotidiana de las personas.

En relación a esta cuestión, resulta llamativo destacar el importante volumen de personas que con anterioridad al año 2012 se empleaban en horarios «convencionales» y que desarrollan actualmente su labor en horarios anómalos, el 51,4%. El 79,9% de la población que ha protagonizado este itinerario lo valora como negativo.

Tabla 6. Transiciones en función de la distribución de los horarios. Personas con algún cambio positivo o negativo en la distribución de los horarios desde 2012

		Horarios anómalos	No se detectan horarios anómalos
Personas que han cambiado de empleo desde 2012	Horarios anómalos	74,3	25,7
	No se detectan horarios anómalos	59,1	40,9
Personas que no han cambiado de empleo desde 2012	Horarios anómalos	67,8	32,2
	No se detectan horarios anómalos	37,7	62,3
Total	Horarios anómalos	71,8	28,2
	No se detectan horarios anómalos	51,4	48,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ENCUESTA SOBRE LAS TRANSFORMACIONES DEL EMPLEO EN NAVARRA. Observatorio Navarro del Empleo

Frente a esta tendencia, destacamos que aproximadamente el 28% de la población encuestada que trabajaba en horarios anómalos en 2012 ha conseguido protagonizar trayectorias, en principio, positivas hacia una distribución de horarios más compatible con la conciliación familiar o con un menor impacto negativo en la salud de las personas. El 73,6% de las personas que han protagonizado este itinerario lo valoran como positivo.

De esta manera, queda claro que la relación entre quienes han conseguido salir de estos horarios anómalos y quienes han salido de ellos muestra una lectura negativa en términos de calidad del empleo. Resulta más frecuente protagonizar trayectorias descendentes hacia este tipo de situaciones que abandonarlas cuando se cae en ellas.

Los cambios en relación a la carga de trabajo

Asimismo, se observa un empeoramiento claro de las condiciones laborales en términos de la carga de trabajo. Tanto es así que, como ha sido señalado, esta representa la transformación más frecuente. Afecta al 73% de las personas encuestadas.

Estos cambios en la carga de trabajo se traducen tanto en reducciones del volumen de trabajo (27% de la población encuestada) como en aumentos del volumen de trabajo a realizar (25%). Resulta cuando menos llamativo que en el primero de los casos, el 53% de las personas valore el cambio como negativo y que en el segundo más del 70% entienda que ha supuesto un cambio a peor.

Cabe pensar que dichas percepciones deben ser explicadas atendiendo a los motivos que pueden causarlas. Una reducción de la carga de trabajo puede venir explicada por una reorganización con impactos positivos en el trabajador/a o también, entre otros motivos, por una bajada en el volumen de trabajo de la empresa, que puede ser vivida con ansiedad por parte de los/las trabajadores/as. Lo mismo pasa con los aumentos en el volumen de trabajo. Resultan frecuentes los discursos de trabajadores/as en los que se hace alusión a cómo los despidos de determinados trabajadores/as han supuesto un aumento de la carga de trabajo que no va acompañado de mejoras salariales. Tanto es así que el 34,8% de las personas encuestadas que han percibido cambios en términos de carga de trabajo señalan haber tenido que asumir nuevas tareas que antes realizaban otras personas en puestos similares, un 12,2% señala tener que hacer frente a tareas que antes se realizan desde otros puestos y el 13,4% remarca que ahora realiza tareas que antes no se realizaban en su lugar de trabajo. Como cabía esperar, también estos cambios son valorados como negativos en la mayor parte de los casos (81,4%, 72% y 66,2% respectivamente).

Los cambios salariales

La salarial es una de las transformaciones más frecuentes. 2/3 de la población encuestada señala haber experimentado algún cambio significativo en términos salariales desde 2012. Además, cabe destacar la importancia de las transformaciones negativas en este plano. El 32% de la población encuestada señala que su situación actual en términos salariales es peor y el 9,3% que es mucho peor.

Sin embargo, destaca también que aproximadamente el 54,2% de la población encuestada que antes de 2012 percibía un salario mensual inferior a

los 1000 euros y que ha percibido un cambio en relación a esta cuestión, se mantiene en la misma franja de ingresos. Este resulta un dato relevante ya que pone de manifiesto las evidentes dificultades que experimenta la población que ocupa las posiciones bajas de la escala salarial para protagonizar itinerarios positivos desde el punto de vista salarial.

Estudios como los llevados a cabo por la Fundación FOESSA (2014) evidencian la importancia del fenómeno de los/las trabajadores/as pobres. Debemos señalar, sin embargo, que una correcta aproximación a la situación de los/las trabajadores/as pobres implica necesariamente un análisis del salario por hora de trabajo, que no puede ser realizado a través de la fuente de datos que nos ocupa.

Discusión

En los últimos años, hemos presenciado un proceso de pérdida de capacidad de integración del empleo. Esta era una tendencia ya presente en el conjunto del Estado con anterioridad a la reforma laboral de 2012 e incluso con anterioridad a la última crisis económica que tomó fuerza en el año 2008 (Pérez, 2001). Sin embargo, en el caso español, y también en el navarro, la crisis ha puesto de manifiesto la endeblez de lo que fue denominado como un milagro económico.

En este informe, y partiendo de reflexiones como la planteada por Pérez (2001) en relación al proceso de fragilización del empleo en la últimas décadas y de evidencias en relación al impacto de la crisis sobre la configuración del mercado de trabajo (Zugasti, 2013), se ha analizado la situación de una parte muy específica de la población ocupada, la de aquellas personas que habían experimentado transformaciones significativas en el empleo. Así, hemos detectado que los cambios más frecuentes son los referentes a los salarios, los de intensidad en el trabajo y los referentes a la duración de la jornada.

Debemos señalar además que los itinerarios de la población que nos ocupa reproducen las desigualdades tradicionales existentes en el mercado de trabajo navarro. Así, mujeres y personas con un bajo nivel educativo protagonizan transformaciones a peor en términos de calidad del empleo, valoradas como tales por las personas que las protagonizan, en mayor medida que el resto de la población. Estamos diciendo, por tanto, que si bien las mujeres y las personas con bajo nivel educativo se emplean en peores puestos, protagonizan además itinerarios descendentes en mayor medida que el resto de la población. Destaca también una tendencia a la precarización de los precarios desde el punto de vista de la cualificación. Hemos constatado una acumulación de dificultades en las personas que se emplean en puestos no cualificados

y que señalan que su situación ha empeorado en mayor medida que aquellas personas que se emplean en puestos cualificados.

En este contexto, se pone de manifiesto la importancia de la pérdida de poder de integración del empleo que se traduce en los itinerarios negativos de la población navarra que se encontraba empleada en posiciones «favorables» desde el punto de vista de la calidad del empleo. El 33,2% de la población encuestada que tenía un contrato indefinido y ha percibido un cambio en términos de estabilidad desde el año 2012, trabaja actualmente en la modalidad de contrato temporal. Esta representa además una opción obviamente muy poco atractiva para la población. El 80% de las personas encuestadas que se encuentra empleadas en contratos temporales señalan estar trabajando bajo esta modalidad por no haber encontrado un contrato indefinido. Aún es más, debemos señalar que son preferentemente las personas que no han cambiado de empleo las que permanecen en la modalidad de contratación indefinido.

Hemos mostrado también evidencias de la importancia de los itinerarios hacia la precarización, desde jornadas completas a parciales (33,5%), o de jornadas convencionales a horarios anómalos (51,4%). Ello se suma a la confirmación de que la mayoría de las jornadas parciales en nuestro entorno se vinculan a la baja capacidad de negociación de muchos trabajadores y trabajadoras. Es decir, buena parte de las personas empleadas a jornada parcial no desean estar en dicha situación. Destaca también el importante volumen de personas que señala haber empeorado en términos salariales, de duración de la jornada o de carga de trabajo (41,2%, 19,3% y 49,6% respectivamente).

Además de esto, no podemos olvidar que los datos ponen también de manifiesto que el paso por el desempleo de larga duración se traduce igualmente en unas mayores posibilidades de protagonizar itinerarios descendentes una vez que se vuelve a la ocupación. Esta población señala haber empeorado en mayor medida que el resto en cuestiones como los salarios, el tipo de contrato, la duración de la jornada, la distribución de los horarios o la adaptación de la cualificación al puesto de trabajo.

Debemos señalar también que se detecta que en un contexto de debacle como el vivido en los últimos años, se siguen protagonizando itinerarios positivos hacia una mayor calidad del empleo. Debemos matizar, sin embargo, que no hemos podido contabilizar las transiciones desde puestos precarios hacia el desempleo y que son diversos los estudios que señalan que los puestos precarios, temporales (con menores costes de despido), no cualificados y las contrataciones a jornada parcial han sido los más afectados por la destrucción de empleo (Leschke y Watt, 2010).

Podemos decir que no hay una relación directa entre las dinámicas económicas y la evolución del empleo sino que la forma en la que estas se articulan depende de varios factores como la productividad y la distribución de los tiempos. Las medidas que se establezcan para conseguir frenar los itinerarios descendentes y la depreciación del factor trabajo serán sin duda claves si se quiere evitar el debilitamiento del empleo como factor fundamental para la integración. Si la recuperación llega realmente a trasladarse al conjunto de los trabajadores y trabajadoras, puede ser insuficiente para recuperar la pérdida de capacidad de integración del empleo a la que hemos asistido en los últimos años.

Bibliografía

- ARAGÓN J., CRUCES J., MARTÍNEZ A., ROCHA F. (2012). *El tiempo de trabajo y la jornada laboral en España*. Madrid: Fundación 1.º Mayo.
- CARBONERO, M.A. GUINEA, D., ZUGASTI, N. (2012). Los procesos de exclusión del empleo. En Laparra, M. y Pérez, B. (coords.). *Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España*. Barcelona: Obra Social «la Caixa».
- CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CEBRIÁN, I. (2015). Nuevas y viejas formas de pobreza laboral: la consolidación del modelo de empleo precario. *Temas para el debate*, 245, 37-39.
- CENTRE D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2011). *Trayectorias laborales de los inmigrantes en España*. Barcelona: Obra social la Caixa.
- FUNDACIÓN FOESSA (2014). *VII informe foessa. Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- GEBEL, M. (2010): Early career consequences of temporary employment. Evidences from British and German panel data, ISA-RC28 Conference *Work, poverty, and inequality in the 21th century*, Stanford, August 2008, 6-9, http://www.stanford.edu/group/scsp/medi/pdf/rc28/conference_2008/p297.pdf [15/05/2012].
- GUAMÁN, A. (2013). De la estabilidad en el empleo a la precariedad laboral por la vía de la contratación temporal: la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo como paradigma del trabajo precario, *Anuario de la Facultad de Derecho*, 6, 103-136.
- INGELLIS, G., CALVO PALOMARES, R. (2015) Desempleo y crisis económica. Los casos de España e Italia, *Sociología del Trabajo*, 84, 7-31.
- LAPARRA, M. (2008). La dinámica de la integración social de los inmigrantes y su impacto en la sociedad de acogida. La perspectiva desde Navarra, *Política y Sociedad*, 45(1): 167-186.

- LAPARRA, M. (2006). *La construcción del empleo precario. Dimensiones, causas y tendencias de la precariedad laboral*. Madrid: Fundación FOESSA.
- LESCHKE, J., Y WATT, A. (2008). Putting a number on job quality? Constructing a European job quality index, *ETUI-REHS Working Papers*.
- MIGUÉLEZ, F.; PRIETO, C. (2009). Transformaciones del empleo, flexibilidad y relaciones laborales en Europa, *Política y Sociedad*, 46 (1), 275-287.
- OBSERVATORIO NAVARRO DEL EMPLEO (2014). *El desempleo de larga duración en Navarra en el marco de la crisis*. Pamplona: Servicio Navarro de Empleo.
- ORTIZ GARCÍA, P. (2014). El trabajo a tiempo parcial ¿una alternativa para la mujer en tiempos de crisis?, *Sociología del trabajo*, 82, 73-92.
- PÉREZ, B. (2001). La contratación pública como alternativa de inserción sociolaboral de personas en situación de exclusión social. En *Congreso La contratación pública como instrumento de inserción laboral*. Pamplona.
- PRIETO, C., MIGUÉLEZ, F. (2010). Crisis del empleo y cohesión social, *Cuadernos de relaciones laborales*, 19, 223-240
- STANDING, G. (2014). Por qué el precariado no es un «concepto espurio». *Sociología del trabajo*, 82, 7-15.
- ZARAPUZ, L., MARTÍN, C., LAGO, J.M. (2015). *Devaluación salarial, pobreza laboral y desigualdad*. Madrid: Gabinete Económico Confederal de CCOO.
- ZUGASTI, N. (2013). *Transiciones laborales de la población inmigrante en época de crisis. Entre la Integración y la exclusión en el mercado de trabajo*. Madrid: Fundación FOESSA.
- ZUGASTI, N. (2014). La expansión de la exclusión social por la extensión del desempleo y la ocupación precaria». En Foessa (Ed.). *VII informe FOESSA. Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014*. Madrid: Fundación FOESSA.

COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES Y ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TRABAJO SOCIAL EN ESPAÑA

Research competences in University students and studies of Social Work in Spain

JOSÉ JAVIER NAVARRO PÉREZ¹

MARÍA DE LAS MERCEDES BOTIJA YAGÜE²

Resumen

Este documento analiza la adquisición de competencias en investigación en los estudios de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Valencia (España). Los cambios del nuevo orden social exigen una actualización continua tanto de los métodos como de las técnicas que guían la acción de los titulados universitarios. Esta investigación compara las competencias de investigación / intervención entre alumnos de cuarto y último curso de Grado en Trabajo Social con profesionales diplomados en Trabajo Social reciclados para realizar el curso de actualización al Grado. La fiabilidad de los resultados obtenidos se corrobora mediante un método test-retest con la realización de un taller práctico que mejoró las competencias de los estudiantes ante el diseño de proyectos de investigación social. Las conclusiones del artículo informan de la importancia de los proyectos de investigación social (PIS) para los profesionales del Trabajo Social y la necesidad de generar diagnósticos altamente fiables para intervenir con eficacia.

Palabras clave: Proyectos de Investigación Social; diagnóstico social; competencias; nuevo Trabajo Social; Perfiles Educativos

Extended Abstract

This document analyses the acquisition of research skills on the Degree in Social Work of the University of Valencia (Spain). Changes in the new social order mean that the methods and techniques that guide the actions of university graduates have to be constantly updated. The present investigation compares

Abstract

This document analyses the acquisition of research skills on the Degree in Social Work of the University of Valencia (Spain). Changes in the new social order mean that the methods and techniques that guide the actions of university graduates have to be constantly updated. Social changes allow new methods and techniques applied for college students. The present investigation compares the research and intervention skills of students on the fourth and final year of the Degree in Social Work with those of social work graduate professionals undergoing retraining on, for the purposes of planning the degree update course. The reliability of the results validated using the test-retest method, whereby a practical workshop was held in which the improvements in the students' skills in designing social research projects could be observed. The conclusions highlight the importance of social research projects for social work professionals and the need to generate highly reliable diagnoses for intervention to be effective.

Keywords: Social research projects; competences; social diagnosis; new Social Work; Educational Profiles.

the research and intervention skills of students on the fourth and final year of the Degree in Social Work with those of social work graduate professionals undergoing retraining on, for the purposes of planning the degree update course. The reliability of the results validated using the test-retest method, whereby a practical workshop was held in which the improvements in the students' skills in designing

Recibido: 03/09/2015

Aceptado: 05/09/2016

Publicado: 20/12/2016

1. Profesor Contratado Doctor. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Valencia. Campus Tarongers s/nº, 46021, Valencia. Despacho 2 D23, Telf. 96 382 81 93 / 96 382 82 04. Correo electrónico: J.Javier.Navarro@uv.es
2. Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Valencia.

social research projects could be observed. The conclusions highlight the importance of social research projects for social work professionals and the need to generate highly reliable diagnoses for intervention to be effective.

Design and procedure

The work included different sub procedures. First of all an extensive bibliographical search was carried out regarding the design of social research projects and research funding competitions at local, national and international level. The curricula of different universities were then analysed, focusing on the training and skills taught for the design of research projects. Finally a sample of 78 subjects was obtained. This was split into two groups of 39 individuals, one comprising professionals with social work experience and the other comprising final-year students on the Degree in Social Work (with no professional experience).

Once the sample was organized, participants were given an ad hoc questionnaire to measure skills and assess the presence/absence of other skills relating to diagnosis and intervention plans. A feedback questionnaire was administered at the end and a retest carried out enabling the research and intervention skills acquired to be established.

Results

The main contributions of the work concern the abilities in research skills of new social work students, both those entering the field for the first time and those on refresher courses. A high percentage of both groups believe that, in order to intervene, a prior analysis of the situation needs to be carried out, a diagnosis made and successful interventions planned. In this respect the professionals are perceived as focusing their efforts on intervention, the reason for this being the lack of time they have to dedicate to research and diagnosis in practical day-to-day cases. The bureaucratization of social work tasks makes it difficult to draw up diagnostic criteria that include comparative assessments.

As far as assessing research skills is concerned, both groups thought that those involving intervention were the most important, followed by those relating to methodology and scientific transfer or productivity deriving from professional practice. As for their perception of acquired skills, the professionals felt less sure about methodological research skills while the degree students were less confident with skills involving intervention.

Both groups were interested in experimental methods in social work. Comparing the skills of both groups, connections were found in the development of skills to analyse and systematize data. The main differences concerned the priority given to intervention

to the detriment of research, even though the latter was perceived as crucial for producing successful intervention plans. While the final-year students were less sure about intervention and more confident about research, the results for the professional students were the opposite. The refresher students were also better able than the degree students to relate social work theory to pre-diagnostic professional intervention. As for skills deriving from immersion in bibliographical databases, the degree students gained higher scores and tackled these exercises with greater diligence and practice than the professionals. The professionals stressed the need to retrain in order to acquire new research skills.

A subsequent retest that was carried out to assess the skills acquired by both groups showed that around 80% of both degree students and professionals correctly set out intervention plans, although only 60% of the professional collective and 40% of the student collective reached an acceptable level in research planning. The professionals underestimated their own skills whereas the final-year students overestimated their own knowledge.

Conclusions

The main conclusions drawn from this investigation are that:

1. Training in research is a priority. It is important to design a Degree in Social Work in which research subjects take on greater relevance in the future.
2. Research is a stage that precedes and is inseparable from the intervention process.
3. Systematizing the practical aspect makes it possible to reflect on professional activity.
4. The professionals perceive research methodology to be more difficult and are more confident when dealing with social contingencies and new social vulnerabilities. The non-professional students are more secure when acquiring research skills, but have less success than the professionals when tackling empirical work. The degree students' expectations of learning are therefore higher than the professionals', although the evidence does not match their perceptions. The professionals showed correspondingly less insecurity in intervention and research than the final-year degree students.

Professional skill in researching and dealing with the social reality is one of the main results of this investigation – better research skills are needed because this will make it easier to analyse the social reality and make it possible to set up intervention mechanisms tailored to social and personal needs. This will enable the challenge of exploring the relationship between theory and practice to be recovered, along with the strategies of research – action – transformation.

1. Introducción

El presente trabajo tiene por objeto evaluar la adquisición de competencias de investigación e intervención de los estudios universitarios de Trabajo Social, adaptando este análisis al alumnado de la Universidad de Valencia.

Los nuevos estudios de Grado en Trabajo Social tienen ante sí un importante abanico de posibilidades en referencia a la investigación. El Trabajo Social, se determina como perfil educativo que mantiene una importante tradición en la formación práctica para la intervención (Moix, 2006). A partir de la gestación de los nuevos planes de estudio, se afianzan los contenidos en investigación. Mediante el reconocimiento del grado, nos situamos con capacidad para definir y orientar nuestro marco conceptual y las líneas investigadoras propias de lo que venimos a definir como el nuevo Trabajo Social. Como decimos, los estudios de Grado en Trabajo Social inciden en la elaboración y defensa del Trabajo Final de Grado (en adelante TFG) que se presenta obligatorio en once de los veintiséis países de la UE: Alemania, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Italia, Lituania, Noruega y Finlandia. A pesar de la divergencia de modelos de bienestar que caracterizan estos países, William y Nelson (2007) inciden en la convergencia del tipo de trabajo que debe culminar el estudiante de Trabajo Social para ser competente el ejercicio de la profesión. En este sentido, el TFG tiene como objetivo la integración teórico-práctica y la iniciación a la investigación sobre la realidad profesional del Trabajo Social.

Durante mucho tiempo, la enseñanza del Trabajo Social en España se centró en formar diplomados universitarios capaces de gestionar el espacio profesional, y en consecuencia, según Ahmed (2009: 28), *“manejándose con marcos teóricos de análisis y de intervención que fueron propuestos para realidades muy distintas a nuestra contemporaneidad”*. Los actuales estudios universitarios de Trabajo Social, han crecido como disciplina no solo en la gestión de recursos y en la construcción de identidad y ética propia, sino que además han evidenciado una gran transformación desde el punto de vista empírico alentada por las tesis doctorales leídas, con mayor incidencia si cabe en los últimos años (Pérez-Cosin, 2003 y Miranda, 2003; Pastor, 2008; Martín, 2013; Fernández, 2015 y Álvarez, 2015).

La realidad que rodea la práctica del Trabajo Social se ha visto modificada por las problemáticas globales, “obligando a diversificar la práctica” (Barner y Okech, 2013: 1062) y actualizando técnicas y procedimientos. En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de reformular los procesos de resolución de problemas sociales y las dificultades que afectan a las personas. A este respecto Brydon (2012) apunta a la complejidad de la práctica del Trabajo Social, pues

los nuevos conflictos exigen nuevas respuestas y sobre ellas han de construirse los procedimientos para descubrirlas.

2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): oportunidad para el Trabajo Social

El EEES ha generado un proceso de cambio en distintas universidades europeas. La firma de la Declaración de Bolonia con la presencia de 29 Gobiernos Europeos, sirvió para asentar los cimientos y posibilitar la edificación de un espacio común en lo que se refiere a estudios universitarios. Para las universidades españolas, esto supuso la incorporación a la excelencia de las titulaciones, generando la aceptación de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje centrado como presenta el libro Blanco del Trabajo Social en la adquisición de competencias por parte del alumnado y el establecimiento de un sistema internacional de créditos.

El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (en adelante ECTS) cuantifica no sólo las horas de clase teóricas sino también el trabajo no presencial que debe realizar el alumnado. De esta manera, los estudiantes tienen la posibilidad de participar en el diseño de su aprendizaje. Compartimos con Medina, Domínguez y Sánchez (2013) que el aprendizaje basado en competencias implica evolucionar desde un planteamiento centrado en el profesor y la exposición de clases magistrales a otro orientado al estudiante y a sus potencialidades para implementar autónomamente los contenidos en la práctica real. Así pues *“la formación por competencias reorienta las decisiones didácticas en relación con la enseñanza, aprendizaje y evaluación, centrándolo en el estudiante, sus procesos y resultados de aprendizaje”* (García-San Pedro, 2009:11). Esto supone que la investigación en Trabajo Social deberá desarrollarse en relación con la práctica e *“incorporarse en el marco académico que legitima la disciplina”* (Campanini, 2009: 113).

Los ECTS implican el establecimiento de estrategias sobre las que vincular la enseñanza teórica con la práctica, enlazando el mundo académico con el posterior medio laboral en que ha integrarse el alumnado. Este concepto de universidad que gira a lo largo del ciclo vital, permite la interacción con el espacio profesional, posibilitando nuevas vías de acceso a la investigación que hasta hace pocas décadas quedaban prácticamente reservadas al espacio académico. En esta línea Liedgren (2015) apunta la importancia del docente para investigar la práctica desde dentro de la misma.

En consecuencia, la realización de esta tarea exige a los estudiantes un elevado nivel de aptitudes que le permitan desempeñar su práctica profesional para la que además se han formado. Nos situamos pues en un nuevo

escenario donde el concepto *competencia* adquiere un relevante valor y que Zabalza (2002: 12) definió como “*elemento en el que se pone acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permiten continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida*”. Por ello es interesante integrar en un único cuerpo tres conceptos armónicos que han de correlacionar entre sí: el *saber ser* (atendiendo a las aptitudes intrínsecas al individuo), el *saber conocer* (en la forma de capacidades para observar, expresar, comprender y analizar) y el *saber hacer* (que incluirá las posibilidades para el desempeño basado en procedimientos y potencialidades para proyectar las habilidades adquiridas); estos tres saberes, deberán simultáneamente advertir las contingencias del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con soberanía intelectual, autonomía para la crítica, carácter creativo... etc. En relación a ello, convenimos con Vázquez (2011), al plantear que la conjunción de estos tres saberes, habrá de garantizar la capacitación de los estudiantes para proyectar las competencias para las que han sido entrenados. Estas son resultado de un proceso que requiere de la transversalidad y complementariedad de las distintas guías docentes que componen el título de Grado en Trabajo Social.

Coincidimos con Díaz Barriga (2014) que las competencias deberán integrar resultados relativos a la adquisición de conocimiento, valores y habilidades necesarias para la práctica. De acuerdo con esto, Chourides, Longbottom y Murphy (2003) la gestión del conocimiento hacia la excelencia se ha convertido en un fenómeno con altas implicaciones para la innovación y la competitividad en los últimos tiempos. Es lo que venimos a definir como el aprendizaje permanente: más cercano a la transferencia y a la interacción del alumnado con la sociedad. La Universidad no es lugar para unos pocos privilegiados, sino que tal como refieren Biggs y Tang (2013), el conocimiento se encuentra más allá del espacio que encierran las aulas.

En esta línea, y tal como dispone el Libro Blanco del Trabajo Social (2005), entre los principales argumentos de desempeño que han de adquirir los estudiantes en formación serán la capacidad para demostrar competencia profesional en el ejercicio del Trabajo Social, incentivando para ello tal como describe la competencia 22 “*Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas de trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo*” (2005: 191). En correlación directa con estos elementos, uno de los mejores instrumentos en el que podemos observar esta adquisición de competencias se produce al diseñar el proyecto de investigación social (en adelante PIS). Desde esta perspectiva, se concibe el PIS, como una oportunidad de conectar el objeto de investigación

con el diagnóstico, y en consecuencia con una intervención posterior que invierta en dinámicas de transformación tanto propias del sujeto como colectivas (Pastor y Sánchez-Millán, 2014).

Figura 1: Configuración del PIS



Fuente: Elaboración propia.

Es decir, el PIS permite presentar un protocolo diversificado de actuaciones que permitan diseñar intervenciones diagnósticas. Por tanto, permite proporcionar el proceso de intervención a la realidad social.

3. Metodología

En el plano metodológico para abordar el fenómeno presentado, nos situamos en la pluralidad de técnicas y perspectivas de análisis para analizar la realidad desde diferentes puntos de vista (Bourdieu, 1999). En este sentido se realizó un estudio sobre dos grupos: por un lado los profesionales, trabajadores/as sociales en activo que se encontraban realizando el curso de adaptación o nivelación al Grado y por otro, aquellos estudiantes del nuevo Grado en Trabajo Social matriculados en cuarto y último curso de la titulación.

Tal como plantean Álvarez, et al. (2001: 616) “*la universidad es un excelente campo abierto a la investigación*” y en consecuencia, nos planteamos valorar las capacidades de los distintos perfiles de estudiantes una vez realizado el taller de PIS para posteriormente establecer un análisis comparativo entre ambos grupos. El objetivo general tal como enunciamos al principio del documento, trató de examinar la adquisición de competencias en investigación e intervención de los matriculados.

En consonancia con los mecanismos de ajuste utilizamos una metodología multimétodo que integró los siguientes procesos:

- En primer lugar se realizó una importante búsqueda bibliográfica relativa a diseño de proyectos de investigación social, así como convocatorias de ayudas para la investigación a nivel local, nacional e internacional.

- En segundo lugar se analizaron los planes de estudios de diferentes universidades en lo referido a la carga lectiva (número de créditos ECTS), dedicada al diseño de proyectos de investigación.
- En tercer lugar, sobre una población total de 183 estudiantes se obtuvo una muestra de 78 sujetos, que se dividió en dos grupos de 39 individuos; por un lado los profesionales de nivelación o adaptación al Grado³ (con experiencia como trabajadores sociales) y por otro los estudiantes de último curso de Grado en Trabajo Social (obviamente sin experiencia profesional).

Para la selección muestral se siguieron los siguientes criterios de inclusión:

- Para el grupo de nivelación: haber superado la asignatura de Investigación Diagnóstica y desarrollado en el ejercicio profesional al menos 800 horas. Se optó por esta selección muestral dado que el cuestionario preguntaba sobre las competencias en investigación que habían sido adquiridas durante el curso. Relativo al mínimo de horas exigido, se tomó como referencia el acuerdo de la Comisión Académica de Título (CAT) para la convalidación por este perfil específico de alumnado, de las asignaturas Técnicas y Procedimientos y Proyectos Sociales.
- En relación con el alumnado de Grado, se especificó como partícipes de la muestra haber superado las asignaturas troncales relativas a la investigación e intervención en Trabajo Social y estar matriculado en el Trabajo Final de Grado (TFG), atendiendo que la actividad de Taller se desarrolló para el abordaje del mismo.

A ambos grupos se les pasó el mismo cuestionario pre test con preguntas tanto cerradas como abiertas. En este se analizaba el interés por la investigación así como su relación con el diagnóstico y la intervención. Posteriormente se valoraba la importancia de la adquisición de competencias en materia de investigación y finalmente, mediante unas preguntas de control se trató de verificar la adquisición de diferentes competencias en el diseño de proyectos de intervención y de investigación. Con ello se obtuvo un marco referencial de necesidades en materia de investigación / intervención. En esta línea, Rodríguez (2000) recomienda la implementación de talleres colaborativos –en este caso,

3. Profesionales que habían cursado previamente la titulación acogidos a planes de estudios anteriores en la forma de Diplomatura en Trabajo Social y que deseaban nivelar (adaptar) su formación al nuevo plan de ordenación académica de los títulos universitarios españoles (Grados Universitarios).

orientado al diseño de PIS- pues favorecen los resultados de aprendizaje curricular. Posteriormente se pasó un cuestionario de satisfacción y se realizó un re-test mediante el que se pudo comprobar las competencias adquiridas en investigación e intervención y el efecto que supuso el en el alumnado la asistencia y participación en el Taller para el diseño del PIS y el abordaje del TFG.

Centramos nuestra atención principalmente en aquellas variables relativas al interés que la investigación pre diagnóstica despertó en los estudiantes. Posteriormente nos adentramos en aquellas cuestiones destinadas a informar sobre el proceso para la adquisición de competencias, finalizando con un conjunto de preguntas evaluativas con el objetivo de identificar el grado de comprensión e interiorización de contenidos curriculares para el diseño, investigación e implementación de proyectos de intervención social y educativa. Los resultados de ambos grupos por separado fueron interesantes para realizar un análisis comparativo y fruto de este trabajo, planteamos elaborar un artículo científico.

Esta experiencia se alinea con los trabajos de McKeachie (2002) relativos al aprendizaje colectivo por procesos de investigación acción, pues nos permite poner en valor una serie de actividades y talleres construidos sobre metodologías de aprendizaje colaborativo. El uso de estos enfoques alentó el dinamismo, el trabajo en equipo y la gestión colectiva de las problemáticas desde la unidad de grupo aula.

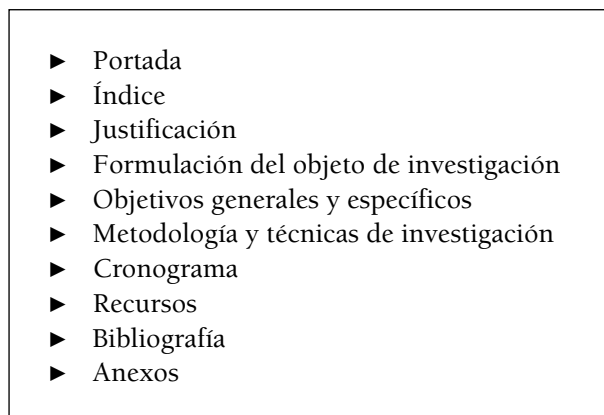
Significar finalmente que la utilización de los resultados se planteó con consentimiento ético de los participantes. Además, garantizamos la confidencialidad de toda la información y opiniones que los sujetos presentaron a través del cuestionario, basado en el código de ética de los titulados en Trabajo Social y de los trabajadores sociales (Texto aprobado por la Asamblea General de las asociaciones de licenciados en trabajo social y asistentes sociales de España, en la sesión extraordinaria que se celebró el 12 de junio de 2012). Y bajo la ley Orgánica 15/1999, de 13 de marzo por la Ley de protección de datos personales (LOPD).

4. Resultados: La relevancia de la investigación

A medida que se amplía nuestra mirada a los actuales estudios universitarios de Grado en Trabajo Social, los resultados derivados del análisis inciden en que tanto el PIS como el diagnóstico son considerados de gran relevancia en la articulación de los planes de estudio de las titulaciones de Trabajo Social en España. En todos los Grados universitarios se favorece la adquisición de competencias en esta materia y en un 70%, el PIS cumple la función de Trabajo Fin de Grado.

En referencia a los hallazgos relativos a bibliografía de proyectos sociales y convocatorias de ayudas, cabe destacar que la información relativa al PIS es menos abundante que la relacionada con planificación, gestión e intervención. Relativo a convocatorias públicas y/o competitivas para la financiación de proyectos de investigación, hallamos algunas diferencias en el diseño de proyectos de investigación social, no obstante pudiéndose abstraer un marco genérico básico⁴.

Figura 2: Estructura básica del PIS



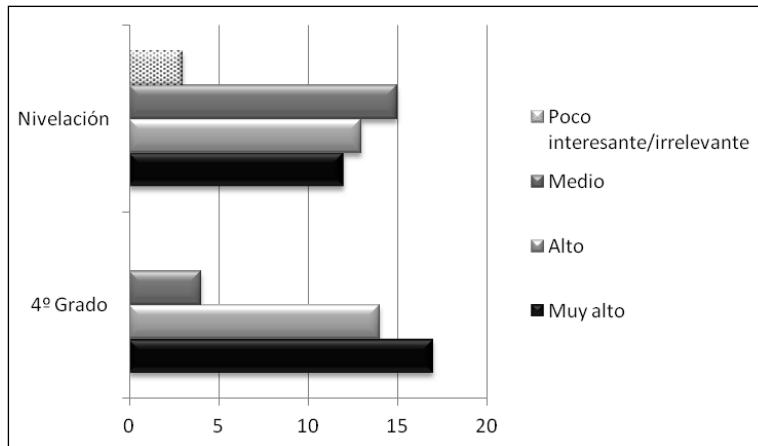
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados derivados del análisis de cuestionarios se observó el interés por la investigación social. En ambos grupos casi el 90% la valoraron positivamente, considerando el aporte de este tipo de asignaturas en la titulación de Trabajo Social. En sus respuestas, justificaban la importancia de este conocimiento atendiendo las posibilidades de mejora en la elaboración de diagnósticos. Un destacado porcentaje (más de 50%) incidió en la relevancia de la investigación previa de los fenómenos sociales y el interés que requería la observación y análisis de la realidad social. Así mismo otros alumnos manifestaban la importancia de la investigación atendiendo al prestigio que aportaba a la profesión desde el ámbito científico. No obstante, estos términos se evidenciaron con mayor proporción en los alumnos de último curso de Grado que en los de Nivelación, en los que incluso un pequeño número (2'3%) expresó que la investigación no

4. En este modelo básico de PIS se basó el taller colaborativo con los alumnos y sobre el mismo se evaluó su adquisición de competencias.

era relevante para la intervención en Trabajo Social. Los alumnos de nivelación refirieron tener mayores carencias en investigación para la elaboración de diagnósticos efectivos que los alumnos de último curso de grado, los cuales sentían mayores dificultades para enfrentarse a la realidad de la intervención social.

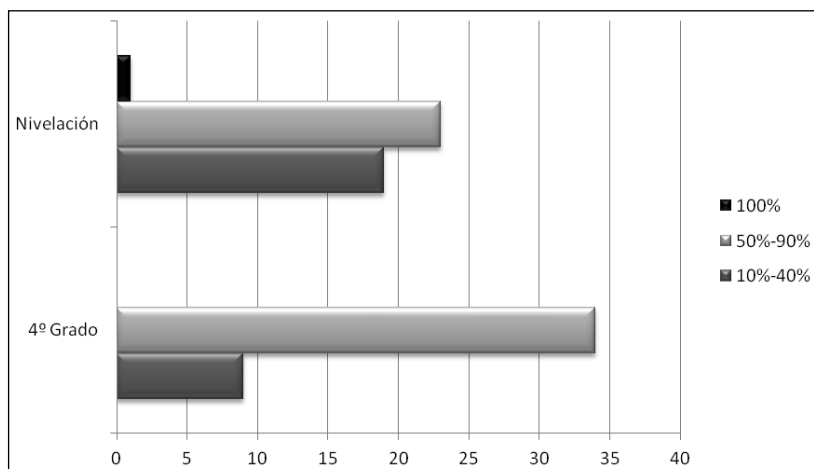
Figura 3: Incidencia de la Investigación en Trabajo Social para la intervención con individuos, grupos y comunidades



Fuente: Elaboración propia

Analizando otras cuestiones sobre las que ambos grupos coinciden (valoración positiva de la investigación para afrontar situaciones cotidianas de la profesión, relación del TFG con la investigación, perspectivas personales-profesionales en referencia a la investigación...) e informados del porcentaje de créditos en investigación que tiene la titulación de grado de la Universidad de Valencia, más del 75% de ambos grupos consideraron imprescindible incrementar la carga lectiva en esta materia. Las evidencias resultaron mucho mayores en los estudiantes de último curso de grado que en los de nivelación; ya que en estos últimos se apreciaron respuestas más heterogéneas, diversificando el incremento de la carga lectiva, orientada a la adquisición de competencias en investigación en la horquilla entre el 20% y el 50%. Expresaron que en este aumento dedicarían un importante espacio a los PIS y al trabajo diagnóstico.

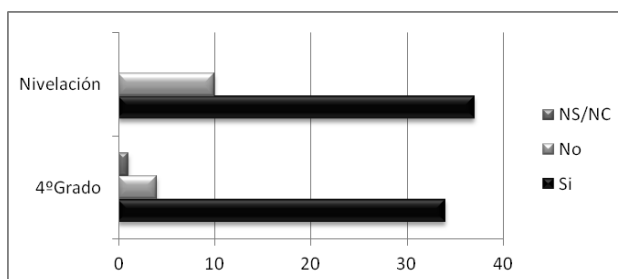
Figura 4: Interés por incrementar la carga lectiva en competencias de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados derivados del análisis presentan la importancia que para ambos colectivos tiene las competencias investigadoras de los fenómenos sociales, pero hay que señalar que un 25% de los profesionales encuestados asumió la realización de diagnósticos sociales sin previa investigación, justificándola en primer lugar por la inmediatez que de su actividad cotidiana requieren determinadas respuestas, en segundo lugar por la dificultad del escenario profesional cotidiano que impide reflexionar sobre el trabajo que se realiza y por último, en el bagaje profesional que proporciona conocimientos previos, experiencias de desempeño y de la propia práctica; es decir, investigaciones anteriores, a veces, no sistematizadas.

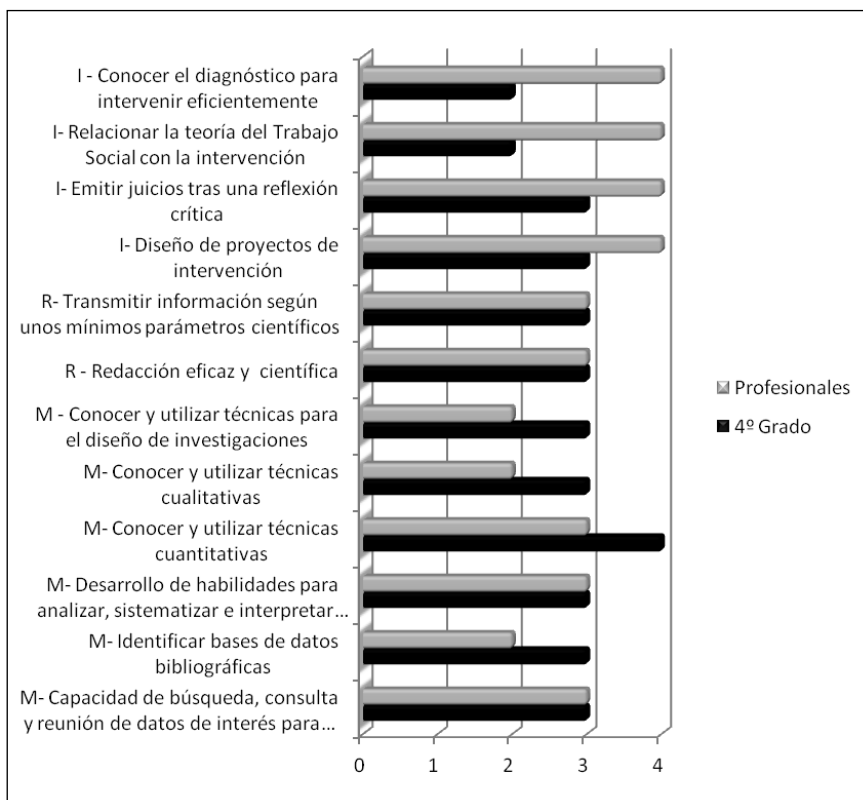
Figura 5: La investigación en Trabajo Social como metodología para las buenas prácticas en el espacio profesional



Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a la valoración de competencias en investigación (Fig. 6) ambos grupos consideraron más importantes las vinculadas con la intervención (ítems I) y en menor medida las metodológicas (ítems M) y transmisión científica (ítems R). Mientras que en lo que se refiere a su percepción de competencias adquiridas los profesionales se sintieron más inseguros con las metodológicas (ítems M) y los estudiantes de Grado hicieron referencia a las propias de la de intervención. Es representativo como en ambos grupos despertó elevado interés la formación en metodologías científicas propias que pudieran permitir el desarrollo experimental del Trabajo Social. Respecto las competencias entre ambos, destacaron la similitud de pareceres en la redacción eficaz y el desarrollo de habilidades para analizar y sistematizar datos. Sin embargo las diferencias principales consistieron en la prioridad que unos y otros ofrecieron a la intervención sobre la investigación. Mientras que los estudiantes de último curso que carecían de experiencia profesional se posicionaron con mayor inquietud frente a la intervención y con mayor serenidad frente a la investigación, los estudiantes de nivelación ofrecieron resultados opuestos, atendiendo a la seguridad que confiere el espacio profesional basado en la experiencia y la inseguridad que representaba para ellos el escenario empírico. Asimismo los estudiantes de nivelación encontraron mayor interés que los de grado en poder relacionar la teoría del trabajo social con la intervención profesional pre diagnóstica. En relación a las competencias derivadas de la inmersión en bases de datos bibliográficas, los estudiantes de grado puntuaron interés superior y afrontaron tales ejercicios con mayor diligencia y práctica que los profesionales.

Figura 6: Percepción de adquisición de competencias

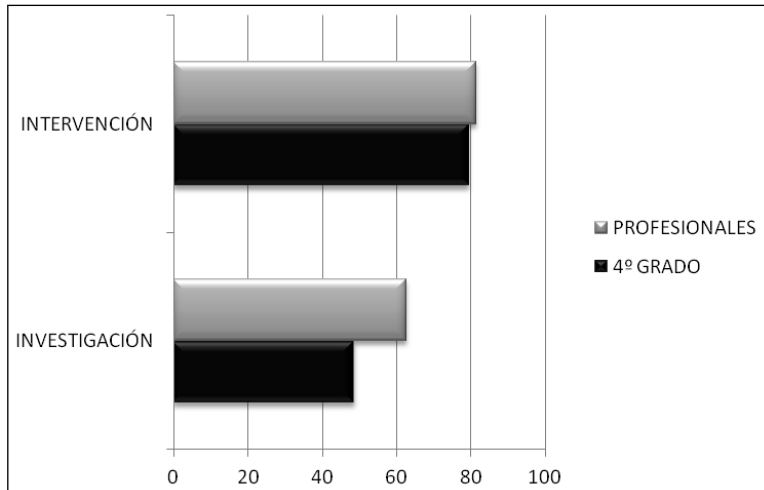


Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, tanto alumnos como profesionales, en aproximadamente un 80% de los encuestados, enunciaron correctamente los proyectos de intervención, si bien en la formulación de los de investigación tan solo el 60% lo hizo de manera adecuada en el colectivo profesional y poco más del 40%⁵ en el de estudiantes.

5. Este porcentaje ascenderá al 93% tras la realización del taller de diseño de proyectos de investigación, indicativo que refleja la importancia de esta práctica dinámica y positiva para el aprendizaje y adquisición de las competencias señaladas.

Figura 7: Competencias adquiridas en la formulación de proyectos de investigación (PIS) y de intervención



Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

El Trabajo Social necesita competencias altamente fiables para resolver los problemas de individuos, grupos y comunidades. El cambio social de los nuevos tiempos demanda respuestas inmediatas y convierte al Trabajo Social en una disciplina exigida por rápidas reacciones adaptadas a las necesidades sociales. Durante décadas se identificó la intervención como un tipo de práctica rutinaria con sentido esencialmente transformador (Erstad, 2002 y Bueno, 2013) y es aquí donde en estos momentos se asientan muchas de las estrategias del Trabajo Social, entre ellas, ofrecer respuestas urgentes ante las contingencias cotidianas. Contrario a lo que recomiendan los manuales de investigación social, que según Rubin y Babbie (2011) requiere de pausa y reflexión para el transcurrir de los hechos.

Los resultados evidencian puntos de encuentro y desencuentro entre los diferentes grupos de análisis. Ambos insistían en la prioridad de formarse para investigar incidiendo en la importancia de articular un título de Grado en Trabajo Social donde las materias relativas a investigación se coticen al alza, coherente con lo que se expresa en el Libro Blanco del Trabajo Social ya que las principales carencias en la formación se centran *“en el análisis de la realidad (41,3%), especialmente en lo referido a la aplicación de la metodología y*

técnicas de investigación y el diagnóstico de las situaciones sociales susceptibles de intervención” (2005: 224).

Es cierto que la investigación desde la esfera académica ha sido objeto de crítica desde las profesiones aplicadas, arengando estas mayor proximidad al objeto de estudio (Lozano, 2012). Con el ánimo de suplir estas distancias, coincidimos con Ibarra y Rodríguez (2010) en la necesidad de transformar tanto el modelo de enseñanza como el de evaluación universitaria, siendo prioritario el desarrollo de estrategias que favorezcan el contacto con la realidad social donde poder aplicar las competencias adquiridas; las mejoras en la formación han de introducirse atendiendo aspectos relacionados con el “*conocimiento y el manejo de las técnicas y herramientas de investigación social (40,4%), siendo éste un aspecto fundamental para poder llevar a cabo un adecuado análisis de la realidad*” (Libro Blanco, 2005: 227). Sobre estas recomendaciones, los Grados universitarios de Trabajo Social denotan la importancia en la adquisición de competencias en investigación y en un alto porcentaje de las titulaciones consultadas, el PIS cumple la función de TFG, que converge con los datos derivados del estudio realizado por Carmona et al., (2012) focalizando la relación entre teoría y prácticas.

Regresando a nuestro objeto de análisis, ambos grupos destacan la necesidad de investigar para construir una práctica más efectiva desde el ejercicio profesional. Coincidiendo con las evidencias de Beltrán (2003), una mayoría de los encuestados alega alta ascendencia sobre los fenómenos sociales y el interés que requiere la observación de la realidad social para la intervención. Los datos reflejaron que una cuarta parte de los estudiantes del grupo de nivelación admitieron realizar diagnósticos en su trabajo cotidiano sin someter a investigación las evidencias y hallazgos encontrados.

La realización específica de diseño del PIS remarcaría el interés por la sistematización de las intervenciones y el establecimiento de un guión orientativo, permitiendo disponer de una interpretación más profunda. En la línea de los hallazgos de Botija y Navarro (2015) esto ayudaría a comprender y mejorar la práctica, serviría además para teorizar, generalizar y extraer enseñanzas para poder compartirlas en diferentes planos y momentos. Coincidiendo con Crisp (2015), la sistematización permite reflexionar sobre el desarrollo de la práctica profesional y mejorar las experiencias de aprendizaje curricular en el Grado en Trabajo Social.

La experiencia en contacto con la realidad social de uno de los grupos como el nulo contacto de otros o limitado a las prácticas preprofesionales, condicionaron el nivel de respuesta referida a la autopercepción de competencias; encontrándose los profesionales cómodos en la práctica pero limitados en la

investigación frente a los alumnos de último curso que se situaron de manera inversa. Estos datos coinciden con las investigaciones de Pendler (2013) al detectar que los profesionales hallan su principal dificultad en las deficiencias en la metodología de investigación mientras que los alumnos adheridos al nuevo EEES se sienten con mayor seguridad en la adquisición de estas competencias. En consonancia, los profesionales de nivelación mostraron menos inseguridad en la intervención que los alumnos de último curso de grado.

6. Conclusiones y propuestas

En el *nuevo Trabajo Social*, la investigación constituye una actividad curricular básica de alumnos y docentes, que implica asociarse, socializar y compartir experiencias, siendo un reto la posibilidad de afianzar y proteger el espacio profesional. Además, se presenta otro desafío, donde el trabajo social no ha de reducirse solo a aquellos aspectos propiamente epistemológicos sino que también ha de prolongarse a otros que afectan todo proceso de investigación y converger con otras disciplinas, véase: procesos de acompañamiento, la gestión y orientación de las organizaciones, la educación social, los requerimientos de las nuevas estructuras sociales-familiares y de los escenarios de socialización educativa (escuela), los cuidados profesionales,... etc.

La investigación se reafirma como un componente más del proceso de intervención, por tanto, no separado de él. Las condiciones del proceso, el contexto y la estructura en la cual se desarrollan las prácticas profesionales, con la emergencia que exigen los procesos de crisis y la inmediatez de respuestas, obligan al Trabajo Social a planificar su *modus operandi* para de esta manera invertir en el resultado final. Ello implica analizar e investigar todas las situaciones para disponer de más puntos de vista para el abordaje de las problemáticas.

La competencia profesional para investigar y afrontar la realidad social es uno de los principales resultados que nos deja la presente investigación: es necesario ser más competentes en investigación, porque ello permitirá conocer mejor las reacciones de los individuos ante los fenómenos sociales. Los datos refieren que tanto los estudiantes de grado como los de nivelación se encuentran motivados para recibir formación en investigación y muestran interés en esta faceta para perfeccionar su actividad profesional, advirtiendo la importancia del proceso metodológico en la consecución de objetivos propuestos..

La intervención y en concreto el proyecto de intervención social es un elemento claramente definido e identificado frente al PIS, pese a ser éste parte necesaria del primero. Utilizar el PIS como TFG puede ser adecuado pero también ambicioso. Por ello es fundamental el aporte de un material claro

y pertinente así como impartir una materia docente específica que acredite colaborativamente las carencias prácticas que presenta el alumnado. Por medio del diseño del PIS se puede evidenciar la adquisición de competencias y los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que serían sometidos los estudiantes.

El hecho de investigar sobre el colectivo de estudiantes con experiencia en el ejercicio profesional del Trabajo Social ha corroborado que aquellos trabajadores sociales alejados de las metodologías de investigación, recurrían a ellas para conseguir mayor calidad y fiabilidad a su trabajo. Por otro lado, la investigación relativa a la práctica exige altas competencias en los nuevos graduados en Trabajo Social. Coincidimos con Erstad (2002), que integrados en la investigación *desde dentro*, se favorece el análisis de la realidad con objeto de generar teoría desde la práctica.

Las propuestas que nos deja el presente análisis se orientan hacia el desafío de explorar la relación conceptual entre experiencia práctica y experiencia teórica, factor que habrá de posibilitar la apertura a nuevos escenarios para la investigación y especialmente en las estrategias de investigación – acción – transformación. Conocer la realidad de estos espacios nos ayudará a incidir en las competencias necesarias y con ello, especializar más las herramientas y diseños de investigación propios del Trabajo Social. Por otro lado, queda demostrada la eficiencia en la adquisición de competencias para el diseño de PIS tras la realización de un taller práctico, configurado mediante técnicas de aprendizaje colaborativo.

Invertir en investigación afianza las expectativas de mejora de los profesionales del Trabajo Social. La integración en el curriculum transversal de estos aprendizajes permite afianzar un conjunto de complementos teórico-prácticos empírico-exploratorios. En definitiva, las competencias del profesional del Trabajo Social emergen desde una doble perspectiva, una primera de búsqueda con efectos diagnósticos y otra inspirada en la intervención y la transformación social en clave de desarrollo humano.

7. Bibliografía

- AHMED MOHAMED, K. (2009). “El Trabajo Social ante el Espacio Europeo de Educación Superior: ¿Redefinición o continuidad?” *Portularia*, Vol. XIX, 1, 25-32.
- ÁLVAREZ, P. (2015). *Parejas y matrimonios mixtos: aspectos sociales y psicosociales de su configuración y desarrollo*, Tesis Doctoral, Universidad de Huelva.
- ÁLVAREZ, V. AZCARATE, M.P., GARCÍA, E., GIL, J., IBARRA, M.S, RODRÍGUEZ, G. RODRÍGUEZ, J. SERRADO, A. y VALVERDE, A. (2001). “Investigación sobre educación universitaria”, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, 2, 615-631.

- ANECA (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid, ANECA-Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf (Consulta: 12 de febrero de 2015)
- BARNER, J.R. y D. OKECH (2013) ‘Teaching Globalization to Social Work Students: In and Out of the Classroom’, *Social Work Education* Vol. 32, 8, 1061–74.
- BATH, D., SMITH, C.D., STEIN, S. y SWANN, R. (2004). “Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum”, *Higher Education Research and Development*, Vol. 23, 3, 313-328.
- BELTRÁN, M. (2003). *La realidad social*, Madrid, Tecnos.
- BIGGS, J. y TANG, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*, London, McGraw-Hill International.
- BOTIJA, Mª M. y NAVARRO, J.J. (2015). “El proyecto de investigación social como instrumento integrador de la praxis para los futuros/as trabajadores/as sociales”, *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 28, 1, 47-58.
- BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*, Madrid, Akal.
- BRYDON, K. (2012). Promoting Diversity or Confirming Hegemony? In Search of New Insights for Social Work’, *International Social Work* Vol. 55, 2, 155–67.
- BUENO, A.M. (2013). “Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social”, *Trabajo Social*, 15, 125-141
- CALLEJO, J. y VIEDMA, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: La perspectiva de la intervención*, Madrid, McGraw-Hill
- CAMPANINI, A. (2008). “Desarrollo y perspectivas de los estudios de Trabajo Social en Europa. Las Organizaciones Internacionales de Trabajo Social”, *Humanismo y Trabajo Social*, 7, 109-119
- CARMONA, M. SORIA, V. y NURI, A. (2012). “El Trabajo Final de Grado: una guía orientativa para los estudiantes”, *Actas VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, 4- 6 de julio*.
- CHOURIDES, P; LONGBOTTOM, D. y MURPHY, W. (2003). “Excellence in knowledge management: an empirical study to identify critical factors and performance measures”, *Measuring Business Excellence*, Vol. 7, 2, 29 – 45
- CRISP, B. R. (2015). “The challenges in developing cross-national social work curricula”, *International Social Work*, Vol. 58, 1, 1-13
- DÍAZ, A. (2014). “Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias”, *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, 143, 142-162.
- ERSTAD, H. (2002). “La investigación en la práctica del Trabajo Social. La experiencia como fuente de conocimientos”, *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 413-425.

- FERNÁNDEZ, M.A. (2015). *La Competencia Intercultural en el marco de los Servicios Sociales Comunitarios*, Tesis Doctoral, Universidad de Huelva.
- GARCÍA-SAN PEDRO, M.J. (2009). “El Concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario”, *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- IBARRA, M.S. y RODRÍGUEZ, G. (2010). “Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad”, *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- LIEDGREN, P. (2015) “Transfer of Teaching Styles: Teaching Social Work in Iraqi Kurdistan as a Swede”, *International Social Work* Vol. 58, 1, 175–185.
- LOZANO, M. (2012). La Universidad como espacio y práctica de aprendizaje, *Teknokultura*, 9, 2, 121-130.
- MARTÍN, M. (2013). *La construcción de la identidad en los trabajadores sociales*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍNEZ, S. (2000). *Herramientas para diseñar un proyecto de investigación social*, Bucaramanga, Sic Editorial Ltda.
- MCKEACHIE, W. (2002). *Teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers*, Boston: Houghton Mifflin.
- MEDINA, A.M., DOMÍNGUEZ, M.C. y SÁNCHEZ-ROMERO, C. (2013). “Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración”, *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 31, 1, 239-255.
- MIRANDA, M. (2003). Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- MOIX, M. (2006). *Teoría del Trabajo Social*, Madrid, Síntesis.
- PALACIOS, J.E., CORDERO, N., FERNÁNDEZ, M.I. y FERNÁNDEZ, A.M. (2006). “Valores profesionales en los alumnos de Trabajo Social de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla”, *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, 38, 33-68.
- PASTOR, E. (2008). *La participación ciudadana en los Servicios Sociales municipales de la Región de Murcia*, Murcia, Universidad de Murcia.
- PASTOR, E. y SÁNCHEZ-MILLÁN, M. (2014). “Analysis and Impact of the Economic Crisis and Regulatory Changes in the Needs and Benefits System Municipal Social Services: Analysis Case of Murcia-Spain”, *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, Vol. 47, 7-31.
- PENDLER, M. (2013). *Action learning in practice*. London, Gower Publishing.
- PÉREZ-COSÍN, J.V. (2003). *El Trabajo Social, sus imágenes y su público. La construcción de la identidad colectiva*, Tesis doctoral, Universitat de València.
- RICHMOND, M. E. (1917). *Social diagnosis*, New York, Rusell Sage Foundation.
- RODRÍGUEZ-BERRIO, A. (2000). “La singularidad de la investigación en Trabajo Social”, en Dolores Colom y Miguel Miranda (coord.), *Cambio social, relaciones*

- humanas, nuevas tecnologías: enfoques para una formación de futuro*, Zaragoza, Mira Editores, Vol. I, 139-144.
- RUBBIN, A. y BABBIE, E.R. (2011), *Research Methods for Social Work. Empowerment Series*, Belmont (USA): Pre Press PMG.
- RUBIO, M.J. y VARAS, J. (2004). *Análisis de la realidad en la intervención social*, Madrid, CCS.
- VÁZQUEZ, O. (2011), “Las competencias profesionales en los títulos de Grado en Trabajo Social”. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 96, 21-36.
- WILLIAMS, J. y NELSON, P. (2007) “SWIPE “Social Work International Practice Education”: European Collaboration to Develop a Module for Internationalising the Social Work Curriculum”, *European Journal of Social Work* 10, 1,120–123.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INVENTARIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN EN EL TRABAJO SOCIAL DE CASOS CCIP - VERSIÓN II

Psychometric properties in the Inventory for the construction of the intervention context in Social Casework CCIP – 2nd version

JOSEFA CARDONA CARDONA¹, MARGALIDA GILI PLANAS², JOSÉ F. CAMPOS VIDAL³

Resumen

Objetivo: Este trabajo tiene como objetivo analizar las características psicométricas del *Inventario para el análisis de la relación de ayuda entre el Trabajador Social y el Cliente durante la fase de estudio y evaluación de la situación problema* (Cardona y Campos, 2009). El instrumento está diseñado para conocer cuáles son los criterios de intervención que los trabajadores sociales ponen preferentemente en práctica para determinar, junto a sus clientes, cuál será el contexto de intervención para el cambio. El trabajo busca depurar el instrumento atendiendo a criterios de consistencia interna y presentar una segunda versión del mismo.

Material y métodos: La muestra, no probabilística e intencional, estuvo compuesta por el total de trabajadores sociales ubicados en proyectos de atención directa individual y familiar. Participaron un total de 115 profesionales de los cuales 9,5% eran hombres y el 90,5% mujeres. Respondieron al cuestionario 84 (73%) profesionales y 31 personas rechazaron la invitación a participar o no pudieron hacerlo.

El instrumento inicial, constituido por 137 ítems, buscaba identificar y valorar los criterios de intervención más utilizados a la hora de determinar el contexto de intervención. El instrumento fue sometido a revisión de expertos para determinar su validez lógica y sus contenidos. Posteriormente, se procedió a una depuración del instrumento, se realizó un análisis exploratorio de componentes principales y un análisis factorial con rotación varimax y se determinó el coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach).

Resultados y conclusiones: El banco de 137 ítems quedó reducido a 75. La solución factorial final mostró que el cuestionario estaba constituido por una única dimensión, en consonancia con la lógica procesual del instrumento. El coeficiente de consistencia interna del cuestionario reflejó un alfa de Cronbach de 0.97. Ello nos indica que se trata de un inventario cuyo contenido pone de relieve una robusta consistencia interna. La versión revisada del instrumento permite conocer los procesos implicados y aplicados en la formulación de contextos de intervención, y sirve de guía para la supervisión, el entrenamiento y la formación para la práctica del Trabajo Social de Casos.

Palabras clave: inventario, trabajo social de casos, contexto de intervención, relación de ayuda, propiedades psicométricas

Abstract

Objective: This paper aims at analysing psychometric properties in the *Inventory for the analysis of the relation of help between the Social Worker and the Client during the phase of study and evaluation of the analysis of the problem situation* (Cardona and Campos, 2009). This instrument is designed in order to find out the intervention criteria that social workers typically put into practice so that, together with their clients, they can determine what the intervention context for change will be. This research refines the instrument by paying particular attention to the internal consistency criteria and provides a second version of such instrument.

Material and methods: the intentional non-probabilistic sample consists of the total number of social workers who work on projects involving direct contact with the individual or family. A total number of 115 individuals took part, of which 9.5% were men and 90.5% were women. A number of 84 (73%) professionals answered the questionnaire, whilst 31 professionals refused to take part or were unable to do it.

The initial instrument, made up of 137 ítems, aimed at identifying and assessing the intervention criteria which were most frequently applied when determining the intervention context. The instrument was revised by experts in order to determine its logical validity and its contents. After that, the instrument was refined by performing an exploratory analysis of its principal components and a factor analysis with varimax rotation, and the reliability coefficient was determined (Cronbach's alpha).

Results and conclusions: the list of 137 ítems was reduced to 75. The final factorial solution showed that the questionnaire was formed by a single dimension, along with the process logic of the instrument. The coefficient of internal consistency obtained a Cronbach's alpha of 0.97. This underlines the robust internal consistency of the inventory contents. This revised version of the instrument allows for gaining knowledge about the processes involved and applied in the formulation of intervention contexts, and gives guidance on monitoring, training and formation for the practice of Social Casework.

Keywords: inventory, social casework, intervention context, helping relationship, psychometric properties.

Recibido: 10/04/2016

Aceptado: 07/10/2016

Publicado: 20/12/2016

1. Departamento de Filosofía y Trabajo Social, Universidad de las Islas Baleares, España. E-mail: jp.cardona@uib.es

2. Departamento de Psicología, Universidad de las Islas Baleares, España. E-mail: mgili@uib.es

3. Universidad de las Islas Baleares, Departamento de Filosofía y Trabajo Social. Ctra. de Valldemossa, s/n. Ed. Beatrúe de Pinós, D3, 07122 Palma de Mallorca, España. E-mail: quico.campos@uib.es

Extended Abstract

Introduction. The term *context* is used by Watzlawick, Weakland and Fish (1976) to describe various situations of interaction in which each person takes on different conducts according to the circumstances in which they are interacting. Bateson (1977) refers to context when he points out that this is the relational framework in which the participants' roles and their relational messages become meaningful. In Social Work practice, the definition of the intervention context for change involves sharing together with the client (an individual or family) the definition of the problem and the possible solutions, agreeing on the objective and expectations on the help process, as well as the conditions in which such process will develop. All these aspects have to be known, shared and accepted by the parties in the help system in order to create a collaborative relationship within the service framework.

When we refer to professional intervention contexts we do not mean broad social contexts or environmental features. We are referring to the different relational agreements that take place within the framework of a helping relationship with individuals or families: the subjects to be dealt with and how to conduct the interventions. The definition of the intervention context is the result of mutually agreed working arrangements, which are explicit and acknowledge by all the parties in the help system. Such system, formed by professional and client (individual or family), will work cooperatively for a particular period of time to pursue the objectives agreed by the system itself in a shared and accepted process.

This perspective, already described by Carpenter (1993) and later developed by authors following the Strategic Solution Focused Approach (De Shazer, 1988; O'Hanlon and Werner-Davis, 1990; O'Hanlon, 2001; Selekmán, 1996 and Lipchik, 2004), breaks with the old approach in which the professional is the one to tell what to do and how to do it: with different responsibilities, it places us again in collaborative relationships of a symmetrical nature.

In professional practice of Social Casework (with individuals or families) eight intervention contexts have been clearly identified: assistance, informative, counselling, clinical, monitoring, assessment, training and mediation. In our formulation, the construction of a professional intervention context is closely linked to practices that are focused on generating a help alliance in its engagement dimension (Escudero, 2009), and it formalizes in a conjoint agreement on the objectives, goals and intervention method. The relational foundation supporting the construction of the intervention context is based on the widening of competences by means of cooperation practices (O'Hanlon, 2001), the generation of a therapeutic alliance (Friedlander, Escudero y Heatherington, 2009), and in conducting the

intervention within a deontological and professional framework (Hamilton, 1960) by means of practices based on a mutual conception of the helping relationship (White, 2002) and practices that are based on non-violent communication (Rosemberg, 2006).

In the inventory below, the definition of the intervention context is built together with the client in a process that goes through different stages linked to the Social Casework procedure, understood cooperatively (Cardona, 2012) and which can be tracked down at three times: a first moment connected to the initial interview or first encounters known as *preliminary context*, a second stage of study-comprehension interviews known as *co-evolution of intervention context*, and a third stage in the co-diagnostic interview known as *intervention context for change*. The definition of the intervention context is constantly adjusted and jointly constructed during the whole process and at every meeting with the client.

The definition of a *preliminary intervention context* is built in the initial interview or during the first encounters with the client. It is linked to the joint analysis, made by professional and client, of the request and it formalizes in a preliminary agreement based on this analysis. Client and Social Worker agree to start a help process with the *initial* aim of changing or improving a particular situation. For this purpose, an *initial* commitment to study and understand the situation will be established. It is a flexible commitment that will allow the modification or widening of the initial aims of the helping relationship. Clients should feel that their collaboration in the setting up of initial objectives is valued and their opinions about the help process are taken into account.

As the establishment of the alliance proceeds, the preliminary intervention context originally agreed usually coevolves so that it adjusts to the family's real needs. The family frequently feels more confident and open to share and ask for help for other needs or problems of a different kind to the ones that were initially raised. In these cases, if the help system assesses the possibility of expanding the initial agreement with other contents, the initially agreed context may coevolve into an intervention context which is different from the original one, or it may be broadened into two different intervention contexts at the same time. In the latter case, it may start a helping relationship from an assistance context, linked to a benefit, and coevolve towards an intervention context connected to counselling.

The definition of the *intervention context for change* is built at the co-diagnostic interview, once the study interviews have concluded. This interview enables the sharing and adjustment of diagnostic impressions from the study-comprehension process and, once the objectives and goals for change have been determined, it is possible to establish (together with the individual or family) the *elements that define the professional intervention context for change*. This

is about confirming that the subjects to improve or change (objectives and goals for change) are clear for both, and also, about sharing with the individual or family the procedure which will be used in the interviews for change. Certain aspects must be made clear: the characteristics that the interviews and encounters of intervention for change, the nature of the relationship, the locations and times, the service requirements in order to start that process of intervention, confidentiality, intensity, limits and scope of the intervention that will be carried out by mutual agreement. According to the nature of the problem and objectives for change that have been agreed, the intervention context will involve a different kind of relationship and a distinctive intervention method.

The instruments that we put forward below derive from an orderly, congruent, and shared process that transversally gathers up intervention criteria focused on the generation of a therapeutic alliance and the cooperation that lies in the helping relationship from the initial contacts to the assessment stage (co-diagnostic).

This research aims at analysing the psychometric features in the *Inventory for the analysis of the relation of help between the Social Worker and the Client during the phase of study and evaluation of the analysis of the problem situation* (Cardona y Campos, 2009). This instrument is designed in order to find out the intervention criteria that social workers typically put into practice so that, together with their clients, they can determine what the intervention context for change will be. The instrument is useful in order to assess the way in which professionals guarantee efficient practice to explore and reinforce the family/client system and an adequate formulation of the intervention context within an explicit and joint agreement between the professional and the client. The theoretical foundations for this inventory are not based on a single model. They are related to the social casework tradition (Hamilton, 1940; Hollis, 1949; Aponte, 1976; Perlman, 1980; Rosell, 1989 and Azpeitia et al, 2003), the development of particular contexts (Ituarte, 1992; Cirillo, 1994; Ripol-Millet, 2001), and the latest trends (problem-focused approach, solution-focused approach, and narrative approach) linked to the systemic approach tradition (Satir, 1986; de Shazer, 1988; Carpenter, 1993; White, 1993, 2002, 2007; Selekmán, 1996; Imbre-Black, 2000; O'Hanlon, 2001; Lipchik, 2004; Beyebach, 2006 and Friedlander, Escudero, y Heatherington, 2009).

Objective: This paper aims at analysing psychometric properties in the *Inventory for the analysis of the relation of help between the Social Worker and the Client during the phase of study and evaluation of the analysis of the problem situation* (Cardona and Campos, 2009). This instrument is designed in order to find out the intervention criteria that social workers typically put into practice so that, together with

their clients, they can determine what the intervention context for change will be. This research refines the instrument by paying particular attention to the internal consistency criteria and provides a second version of such instrument.

Material and methods: the intentional non-probabilistic sample consists of the total number of social workers who work on projects involving direct contact with the individual or family. A total number of 115 individuals took part, of which 9.5% were men and 90.5% were women. A number of 84 (73%) professionals answered the questionnaire, whilst 31 professionals refused to take part or were unable to do it.

The initial instrument, made up of 137 items, aimed at identifying and assessing the intervention criteria which were most frequently applied when determining the intervention context. The instrument was revised by experts in order to determine its logical validity and its contents. The Kaiser-Meyer-Olkin index (K.M.O.=0.88) and Bartlett's test of sphericity ($p < 0.05$) indicated the statistical possibility of carrying out a factor analysis of the inventory. After that, the instrument was refined by performing an exploratory analysis of its principal components and a factor analysis with varimax rotation, and the reliability coefficient was determined (Cronbach's alpha).

Results and conclusions: the list of 137 items was reduced to 75. The final factorial solution showed that the questionnaire was formed by a single dimension, along with the process logic of the instrument. The coefficient of internal consistency obtained a Cronbach's alpha of 0.97. This underlines the robust internal consistency of the inventory contents. This revised version of the instrument allows for gaining knowledge about the processes involved and applied in the formulation of intervention contexts, and gives guidance on monitoring, training and formation for the practice of Social Casework. The instrument can guide professional practice in primary and specialized care services. It maintains an internal logic in the procedure due to the fact that, being one-dimensional, it is ordered and guided by a formulation of the intervention process in Social Casework, understood in a cooperative way. This enables the instrument to be easily formalised, reconverting its function as identification and analysis instrument into an intervention protocol. Finally, it should be pointed out that the usefulness of the instrument also lies in its potential use in monitoring processes and case analysis, as it provides specific, diverse and transversal intervention criteria, which the monitor and monitored can verify and analyse their practice.

Key words: inventory, social casework, intervention context, helping relationship, psychometric properties.

Introducción. La definición del contexto de intervención

El término *contexto* es utilizado por Watzlawick, Weakland y Fish (1976) para describir las diversas situaciones de interacción en las cuales cada persona asume conductas distintas según el medio en que interactúa. Bateson (1977) hace referencia al contexto cuando señala que éste es el marco relacional en el cual las conductas de los partícipes y sus mensajes relacionales se hacen significativos. Desde nuestro enfoque, en la práctica del Trabajo Social, definir el contexto de intervención para el cambio implica compartir con el cliente (una persona o una familia) la definición del problema y las soluciones posibles, acordar la finalidad y las expectativas del proceso de ayuda, así como las condiciones desde las cuales se desarrollará dicho proceso. Estos aspectos deben ser conocidos, compartidos y aceptados por todas las personas que forman el sistema de ayuda al objeto de crear una relación colaborativa en el marco de un servicio.

Cuando nos referimos a contextos de intervención profesional, no nos referimos ni contextos sociales amplios ni a características del entorno. Nos referimos a los diferentes acuerdos relacionales que se dan en el marco de una relación de ayuda con personas o familias: cuáles serán los asuntos a tratar y cómo se van a llevar a cabo las intervenciones. Así pues, cada contexto puede entenderse como una plataforma desde la cual el tipo de relación terapéutica que se establece, mantiene una coherencia con el problema presentado y el método acordado para abordar dicha situación. Dicha plataforma está inmersa en un sistema de relaciones vinculadas a la cultura y al territorio, alejada de construcciones narrativas individualistas y dominantes y sostenidas sobre ideas y prácticas éticas, narrativas y de cooperación.

Definir el contexto de intervención profesional es el resultado de un acuerdo conjunto de trabajo, explícito y conocido por todos los componentes del sistema de ayuda. Este, constituido por profesional y cliente (persona o familia), trabajará cooperativamente durante un determinado período de tiempo con la intención de alcanzar los objetivos acordados por el propio sistema, mediante un procedimiento conocido y aceptado. Es el resultado de la voluntad de los actores (profesional y cliente) los cuales deciden, de forma colaborativa, unir esfuerzos para alcanzar metas conocidas (Cardona y Campos, 2009). Esta perspectiva, ya descrita en su momento por Carpenter (1993) y posteriormente desarrollada por todos los autores del Modelo Estratégico Centrado en Soluciones (De Shazer, 1988; O'Hanlon y Werner-Davis, 1990, O'Hanlon, 2001; Selekman, 1996 y Lipchik, 2004), rompe la vieja perspectiva por la cual es el profesional el que dice qué hay que hacer y de qué manera:

con responsabilidades distintas, nos reubica en relaciones colaborativas de naturaleza simétrica.

En la práctica profesional del Trabajo Social con casos se han identificado ocho contextos de intervención claramente diferenciados: asistencial, informativo, asesoramiento, clínico, control, evaluación, formación y mediación. Desde nuestro punto de vista, Hamilton (1960) ya formula por primera vez la necesidad de definir el contexto de intervención durante los primeros contactos entre profesional y cliente. Sin embargo, no será hasta las primeras investigaciones de D'Adda y Gallione (1983) donde se constata que las peticiones de ayuda de los clientes de los servicios sociales tienden a desarrollar cuatro tipos de contextos: informativo, asesoramiento, asistencial y control. Campanini y Luppi (1991) recogiendo la aportación anterior, realizan un amplio análisis aportando claves de comprensión relacionales de cada contexto, incorporando el contexto evaluativo a los ya descritos. Lamas (1997) plantea que los primeros encuentros entre profesional y cliente están enmarcados en diferentes contextos que se pueden dividir en seis categorías: asistencial, de consulta, terapéutico, de evaluación, de control e informativo. Por último Ripol-Millet (2001) añade a la ya mencionada clasificación un nuevo contexto, el contexto de mediación.

No cabe duda que la formulación del contexto de intervención no es un hecho aislado y azaroso, sino más bien al contrario. En el inicio de la relación de ayuda el profesional, conscientemente, pone en marcha intervenciones dirigidas a generar una alianza de ayuda en la dimensión de enganche: el cliente (persona o familia) puede percibir que su colaboración en las metas y los objetivos es valorada, que sus opiniones sobre la intervención son tenidas en cuenta, que sus puntos fuertes son potenciados y que los pequeños cambios que se van logrando son amplificadas. En la formulación que presentamos, la construcción del contexto de intervención profesional está íntimamente relacionada con prácticas centradas en generar una alianza de ayuda en su dimensión enganche (Escudero, 2009), y se concreta en un acuerdo conjunto sobre los objetivos, las metas y el método de intervención. La base relacional que sustenta la construcción del contexto de intervención, a nuestro entender, se apoya en la ampliación de competencias a través de prácticas de cooperación (O'Hanlon, 2001), en la generación de una alianza terapéutica (Escudero, 2009), y en conducir la intervención dentro del marco de la deontología y ética profesional (Hamilton, 1960) a través de prácticas basadas en una concepción recíproca de la relación de ayuda (White, 2002) y prácticas basadas en la comunicación no violenta (Rosemberg, 2006).

En el inventario que se presenta, la definición del contexto de intervención con el cliente se va construyendo a través de un proceso que transcurre por

diferentes momentos ligados al procedimiento del Trabajo Social de Casos, entendido éste de forma cooperativa (Cardona, 2012) y que se concreta en tres momentos: un primer momento ligado a la entrevista de primer contacto o primeros encuentros denominado *contexto preliminar*, un segundo momento ubicado en el transcurso de las entrevistas de estudio-comprensión denominado *co-evolución del contexto de intervención* y un tercer momento ubicado en la entrevista de co-diagnóstico denominado *contexto de intervención para el cambio*. En el transitar de un momento a otro, la definición del contexto de intervención se va ajustando y co-construyendo en cada encuentro con el cliente.

La definición del *contexto de intervención preliminar* se construye en la entrevista de primer contacto o durante los primeros encuentros con el cliente. Está ligada al análisis de la demanda que, de forma compartida, se realiza con el cliente y se concreta en un acuerdo preliminar derivado de dicho análisis. Cliente y Trabajador Social acuerdan iniciar un proceso de ayuda con el objetivo *inicial* de cambiar o mejorar una situación determinada. Para ello, se establecerá un compromiso *inicial* destinado a estudiar y comprender dicha situación. Se trata de un compromiso flexible que va a permitir modificar o ampliar los objetivos iniciales de la relación de ayuda. El cliente debe percibir que su colaboración en los objetivos iniciales es valorada y que sus opiniones sobre el proceso de ayuda son tenidas en cuenta.

En la medida que se avanza en el establecimiento de la alianza, el contexto de intervención preliminar inicialmente acordado, suele co-evolucionar ajustándose más a las necesidades reales de la familia. Es frecuente que la familia pueda sentirse más confiada a compartir y solicitar ayuda para otras necesidades o problemas de naturaleza distinta a los planteados inicialmente. En estos casos, si el sistema de ayuda valora la posibilidad de ampliar el acuerdo inicial con otros contenidos, el contexto inicialmente acordado puede co-evolucionar dando lugar a un contexto de intervención diferente al inicial o bien ampliarse a dos contextos de intervención diferentes a la vez. En este último supuesto, se puede dar el caso de *iniciar* una relación de ayuda desde un contexto asistencial, ligado a una prestación y co-evolucionar hacia un contexto de intervención ligado a intervenciones de asesoramiento.

Una vez finalizadas las entrevistas de estudio, la definición del *contexto de intervención para el cambio* se construye durante la entrevista de co-diagnóstico. Ésta entrevista permite compartir y ajustar las impresiones diagnósticas extraídas del proceso de estudio-comprensión y, una vez definidos los objetivos y las metas de cambio, concretar con la persona o la familia, los *elementos que definen el contexto de intervención profesional para el cambio*. Se trata de confirmar que

los temas a mejorar o cambiar son claros para ambos (objetivos y metas de cambio), así como el compartir con la persona o familia el procedimiento desde el cual se iniciarán las intervenciones para el cambio. Deben quedar claras las características que tendrán las entrevistas y encuentros de intervención para el cambio, la naturaleza de nuestra relación, los espacios y los tiempos, los requisitos del servicio para iniciar dicho proceso de intervención, la confidencialidad, la intensidad, los límites y el calado de la intervención que juntos y de mutuo acuerdo se van a llevar a cabo. Según la naturaleza del problema y los objetivos de cambio acordados, el tipo de contexto de intervención para el cambio desde el cual se encauzará la relación de ayuda, comportará una naturaleza de relación diferente y un método de intervención diferenciado.

Los *contextos de intervención para el cambio* en trabajo social tienen nombre. La dirección del cambio queda definida por los objetivos, las metas y los caminos a transitar para lograrlo tienen identidades metodológicas diferenciadas. Se pueden identificar métodos de intervención para cada contexto de intervención para el cambio. Esta realidad permite alejarse de lo genérico e investigar las prácticas y la intervención, al mismo tiempo que genera más identidad profesional.

El instrumento que presentamos resultado de un proceso ordenado, congruente y compartido, que recoge de forma transversal criterios de intervención centrados en la generación de una alianza terapéutica y en la cooperación que transita por la relación de ayuda desde los primeros contactos hasta el momento de evaluación (codiagnóstico).

Este trabajo tiene como objetivo analizar las características psicométricas del *Inventario para el análisis de la relación de ayuda entre el Trabajador Social y el Cliente durante la fase de estudio y evaluación de la situación problema* (Cardona y Campos, 2009). El instrumento está diseñado para conocer cuáles son los criterios de intervención que los trabajadores sociales ponen preferentemente en práctica para determinar, junto a sus clientes, cual será el contexto de intervención para el cambio. El instrumento permite calibrar de qué manera los profesionales aseguran una práctica eficaz para explorar y potenciar el sistema familiar/cliente y una adecuada formulación del contexto de intervención en un acuerdo explícito entre profesional y cliente. Así mismo, el trabajo pretende depurar el instrumento en base a sus características de consistencia interna y poder disponer de una segunda versión reducida del mismo. En el presente trabajo no se contemplan todos los procedimientos propios de la validación de un cuestionario sino que, una vez extraídos los ítems que recojen de manera más adecuada la relación de ayuda en el Trabajo Social de Casos, se presentará una segunda versión del inventario que deberá ser validada con posterioridad.

La estructura interna del inventario se apoya en una formulación teórica-práctica del Trabajo Social con Casos (Cardona, 2012). Está sustentada en bases relacionales sobre el establecimiento de la cooperación y la alianza de ayuda, como facilitadores para la comprensión de la situación problema y la construcción del contexto de intervención profesional con el cliente. A la hora de estructurar los contenidos, hemos tenido en cuenta que existe un acuerdo unánime en otorgar gran relevancia a las intervenciones encaminadas a construir una relación vincular, siendo estas consideradas una parte estructural del proceso. De forma transversal, el inventario presenta criterios de intervención referidos al establecimiento de relaciones basadas en la cooperación (O'Hanlon, 2001), la construcción de una alianza terapéutica (Escudero y López, 2003; Friedlander, Escudero y Heatherington, 2009), el establecimiento de relaciones recíprocas (White, 2002), deontología y ética profesional (Anderson, 1999; Hamilton, 1960 y Tuerlinck, 1973) y la detección de pautas cooperativas en los clientes para posteriormente poder cooperar con ellos en su mismo estilo (De Shazer, 1992; Selekman, 1996). Criterios de intervención referidos al *joining* como actitud colaborativa, se despliegan a lo largo del inventario, en diferentes prácticas como destacar las competencias y fortalezas familiares y transmitir verdadero afecto hacia los miembros, entre otros, facilitando así la generación de un clima emocional en el estudio con la familia (Minuchin, 1974; Minuchin y Fishman, 1981) además de facilitar al cliente entrar en contacto consigo mismo despertando y resaltando sus valores y sus competencias (Satir, 1986).

Las bases teóricas del inventario no se centran en un único modelo. Están vinculadas a la tradición del trabajo social de casos (Hamilton, 1940; Hollis, 1949; Aponte, 1976; Perlman, 1980; Rosell, 1989 y Azpeitia et al, 2003), al desarrollo de contextos específicos (Ituarte, 1992; Cirillo, 1994; Ripol-Millet, 2001), y a las últimas vanguardias (modelo centrado en problemas, modelo centrado en la solución y el modelo narrativo) ligadas a la tradición de la perspectiva sistémica (Satir, 1986; de Shazer, 1988; Carpenter, 1993; White, 1993, 2002, 2007; Selekman, 1996; Imbre-Black, 2000; O'Hanlon, 2001; Lipchik, 2004; Beyebach, 2006 y Friedlander, Escudero, y Heatherington, 2009).

En general, los criterios de intervención del inventario se desarrollan a través de un diálogo relacional entre profesional y cliente, donde el concepto de recoger datos propio de un observador de la primera cibernética, queda desplazado en pro de co-construir informaciones con el cliente, propio de un sistema que se transforma a través de su interacción (Andolfi, 2003): de los sistemas observados (primera cibernética) a los sistemas observantes (segunda cibernética).

Tras lo anteriormente comentado, el objetivo de nuestro estudio es analizar las características psicométricas del *Inventario para el análisis de la relación de ayuda entre el Trabajador Social y el Cliente durante la fase de estudio y evaluación de la situación problema* (Cardona, 2008) Así mismo, el trabajo pretende depurar el instrumento en base a sus características de consistencia interna y poder disponer de una segunda versión reducida del mismo.

Metodología

1. Muestra. La muestra, no probabilística e intencional, estuvo compuesta por el total de trabajadores sociales ubicados en proyectos de atención directa individual y familiar. Participaron un total de 115 sujetos, de los cuales 9,5% eran hombres y el 90,5% mujeres. Respondieron al cuestionario 84 profesionales (73,04%) y 31 personas rechazaron la invitación a participar o no pudieron hacerlo. No trabajar directamente en proyectos de intervención fue considerado un motivo de exclusión. Los años de experiencia profesional de los profesionales de la muestra se concentraron especialmente en tres intervalos: de entre 0 y 5 años, con un 24%; entre 6 y 10 años, con un 28,8% y entre 16 y 20 años con un 26,4%. La media de años de experiencia profesional fue 15 (Sd=7.3).

2. Construcción del instrumento. Se revisó la literatura sobre metodología para la construcción y validación de cuestionarios (Feinstein, 1987), los conceptos relacionados con la definición del contexto de intervención en el marco de la relación de ayuda, los dominios que la integran y su asociación con la evaluación de la situación problema por parte de los trabajadores sociales. La revisión sistemática efectuada en diversas bases de datos (*Dialnet, Scopus, EbscoHost-Family Studies Abstracts, EbscoHost-Psycinfo, CINDOC, Social Work Abstracts*), así como en las revistas de trabajo social del *Journal Citation Reports (Research on Social Work Practice, Social Work, British Journal of Social Work, Journal of Social Work Practice, Clinical Social Work Journal y International Social Work)*, durante los periodos comprendidos entre 1990 y 2015, puso en evidencia que el concepto de contexto de intervención tiene una escasa presencia documental y no ha sido objeto de investigación. Se usaron los descriptores de búsqueda en inglés y castellano relacionados con el contenido del instrumento: contexto de intervención, *intervention context* en lengua inglesa, en las modalidades A or B y A and B. Constatamos que no existían instrumentos de evaluación que permitieran conocer de qué manera y con qué criterios los profesionales y sus clientes adoptaban decisiones relacionadas con los acuerdos de trabajo que deben iniciarse en los procesos de cambio. Estas circunstancias motivaron nuestro interés en el diseño del instrumento.

Finalizada la revisión, se elaboró la primera versión de un instrumento auto-administrado para evaluar la intervención en los primeros encuentros de la relación de ayuda en la práctica del trabajo social de casos, cuya finalidad es determinar cuáles son los procedimientos, habilidades y técnicas que los profesionales ponen en práctica en su intervención con casos.

El cuestionario estaba integrado inicialmente por 137 ítems, definidos como criterios de intervención¹, que reflejan las descripciones de habilidades, técnicas, actitudes o estrategias presentes en las fases de estudio y evaluación en una relación de ayuda. Los 137 criterios de intervención se organizaron inicialmente en siete áreas. De ellas, cuatro se corresponden con los primeros momentos del método de investigación en Trabajo Social de Casos: acogida inicial, análisis de la demanda, estudio de la situación problema y por último (fruto de la evaluación diagnóstica compartida con el cliente), la definición de objetivos y metas concretados en un acuerdo mutuo de trabajo. Las tres áreas restantes además de ocupar un área específica en la organización del instrumento, se encuentran de forma transversal en todo el inventario, ya que de hecho, transitan durante todo el proceso de ayuda: la construcción de una relación de ayuda basada en la cooperación y la alianza de ayuda, ética y deontología y por último la construcción del contexto de intervención profesional. Para cada uno de los 137 criterios de intervención, se generaron dos ítems: *Nivel de importancia* y *Nivel de realización*, presentados con cinco alternativas de respuesta establecidos según una escala Likert en un formato numérico que van desde 1 (Ninguno) hasta 5 (Mucho) para el nivel de importancia y 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre) para el nivel de realización. En el presente trabajo se utilizan los datos relativos a la escala *Nivel de Importancia*.

La validez lógica y de contenido se evaluó mediante consenso de expertos a través de dos profesores de dos universidades, especialistas en la materia. En esta primera versión también se aplicó el instrumento a un grupo piloto de cinco profesionales en activo de generaciones diferentes para evaluar el nivel de comprensión, legibilidad y reproducibilidad. Con posterioridad se volvió a aplicar a dos integrantes del grupo de expertos con el objetivo de eliminar aquellos ítems en que ambos estaban de acuerdo que introducían más ruido que claridad. Concluida la revisión del instrumento por el panel de expertos y efectuada la prueba piloto, se hicieron modificaciones en la redacción de algunos ítems, se eliminaron cinco y se ajustó la redacción en dos. El instrumento

1. . Término adoptado del *National Occupational Standards for Social Work* (May 2002), Leeds, TOPSS England 2004. Se entiende como criterio de intervención a aquella acción expresada en forma de habilidad, estrategia o técnica.

final para su aplicación a la muestra de sujetos contenía 137 ítems agrupados en las siete áreas nombradas anteriormente (Cardona y Campos, 2009).

3. Administración del instrumento. Los participantes respondieron el cuestionario de manera auto-administrada en sus lugares de trabajo previa cita concertada. En el servicio se informó a los participantes de las características de la investigación y de las condiciones de cumplimentación del instrumento: procedimiento para responder, duración (una hora) y descanso (quince minutos), solicitándose durante el mismo el no hablar de los contenidos del inventario. Además se administró a los sujetos un cuestionario estructurado en siete bloques de preguntas: referidas a la ubicación del centro, organización, dotación e infraestructuras del servicio, la formación de base, y su actualización; experiencia y desarrollo profesional y apoyos exteriores. La investigación se ajustó a las directrices éticas relevantes para los estudios con personas, y a las normas éticas aceptadas internacionalmente por las directrices profesionales pertinentes.

4. Análisis de los datos. En primer lugar y con el objetivo de eliminar ambigüedades, redundancias e incoherencias, se realizó una depuración del instrumento, eliminando los criterios de intervención que se ha demostrado que no son útiles a la vista del análisis estadístico, mejorando el estilo y redacción de los restantes. Posteriormente se analizaron sus propiedades psicométricas y finalmente se realizó un análisis descriptivo de los ítems. Se realizó un análisis exploratorio de componentes principales y posteriormente un análisis factorial con rotación varimax. La consistencia interna del cuestionario se determinó mediante el coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach). En el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 21 para Windows.

Resultados

Una vez aplicado el instrumento, se depuraron los ítems aplicando un criterio relativo a la importancia de las intervenciones. Se eliminaron del cuestionario todos aquellos ítems en los que la suma de frecuencias “Mucho” y “Bastante” no fue considerada al menos por el 90% de la muestra. Los ítems cuya correlación entre su calificación con el total de su dominio y con el total del cuestionario fue menor a 0.20 también fueron eliminados por su escasa aportación a la calificación total. Tras esta depuración inicial el banco de ciento treinta y siete (137) ítems quedó reducido a ochenta y tres (83).

De manera previa a la realización del análisis factorial, se analizó la adecuación muestral de los ítems. El índice Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O.=0.88) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0.05$) indicaron la posibilidad estadística

de realizar el análisis factorial del inventario. A continuación se procedió a un primer análisis exploratorio de componentes principales, utilizando los autovalores mayores a uno y seleccionando aquellos ítems que saturaran en los factores seleccionados con una carga factorial de al menos 0.40. La Tabla I refleja el índice de saturación de cada uno de los 75 criterios de intervención que constituyen el instrumento.

Tabla I.
Análisis factorial exploratorio: índice de saturación de cada ítem

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Satur	.510	.403	.549	.656	.412	.435	.471	.497	.455	.656	.460	.598	.477	.458	.440	
Ítem	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Sat.	.618	.697	.426	.487	.593	.446	.482	.516	.414	.617	.445	.567	.435	.567	.543	
Ítem	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	
Sat.	.696	.592	.674	.543	.579	.451	.546	.446	.607	.498	.495	.457	.528	.436	.436	
Ítem	36	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Sat.	.476	.577	.606	.550	.562	.448	.438	.445	.561	.507	.683	.639	.551	.430	.501	
Ítem	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	
Sat.	.419	.602	.662	.595	.584	.747	.598	.542	.629	.618	.598	.491	.516	.492	.403	

* Índice de saturación

Los datos obtenidos tras el análisis exploratorio incrementó ligeramente el número de ítems eliminados (ocho) hasta quedar en un total final de setenta y cinco. La comparación entre el primer instrumento y el instrumento final muestra una diferencia de sesenta y dos ítems (62). La inexistencia de instrumentos similares hace imposible la comparación y la evaluación de la validez de criterio concurrente.

Una vez efectuada una primera depuración del instrumento inicial, el grupo de expertos académicos facilitó el ajuste de los niveles de comprensión, legibilidad y reproducibilidad. Su contribución se orientó especialmente a señalar la necesidad de una mayor clarificación en la redacción de diversos ítems del instrumento. El grupo de expertos profesionales valoró el tiempo de aplicación requerido, la adecuación al perfil del profesional al que se dirigía (criterio de necesidad de entrenamiento) y el formato inicial propuesto. La validez aparente quedó asegurada con la participación de los dos grupos y su validación mediante juicios. Las pruebas preliminares efectuadas aseguraron los parámetros de homogeneidad al cumplir los expertos características socio-demográficas similares.

Tabla II.
Estadísticos descriptivos

Ítem número	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
1	84	3	5	4,75	0,512	0,262
2	84	4	5	4,73	0,449	0,201
3	84	1	5	4,33	0,766	0,586
4	82	2	5	4,56	0,687	0,472
5	83	4	5	4,84	0,366	0,134
6	84	4	5	4,81	0,395	0,156
7	83	3	5	4,82	0,417	0,174
8	83	3	5	4,66	0,547	0,299
9	84	3	5	4,8	0,433	0,187
10	82	3	5	4,72	0,504	0,254
11	84	2	5	4,36	0,705	0,497
12	82	2	5	4,54	0,773	0,597
13	83	2	5	4,63	0,676	0,456
14	84	3	5	4,4	0,661	0,437
15	84	3	5	4,68	0,519	0,269
16	83	1	5	4,24	0,82	0,673
17	82	1	5	4,48	0,741	0,549
18	83	2	5	4,51	0,669	0,448
19	84	2	5	4,57	0,682	0,465
20	84	3	5	4,65	0,57	0,325
21	84	3	5	4,6	0,583	0,34
22	84	2	5	4,56	0,683	0,466
23	84	3	5	4,67	0,545	0,297
24	84	3	5	4,73	0,499	0,249
25	83	2	5	4,6	0,604	0,364
26	82	2	5	4,44	0,739	0,546
27	83	3	5	4,55	0,649	0,421
28	84	3	5	4,56	0,628	0,394
29	84	3	5	4,71	0,528	0,279
30	84	3	5	4,6	0,583	0,34
31	82	3	5	4,57	0,589	0,346
32	83	3	5	4,53	0,612	0,374
33	83	2	5	4,61	0,659	0,435
34	84	2	5	4,38	0,743	0,552
35	84	3	5	4,6	0,583	0,34
36	81	1	5	4,19	0,91	0,828
37	83	3	5	4,48	0,592	0,35

Ítem número	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
38	84	3	5	4,81	0,452	0,204
39	83	3	5	4,61	0,621	0,386
40	84	3	5	4,65	0,549	0,301
41	84	3	5	4,55	0,666	0,443
42	84	3	5	4,65	0,591	0,349
43	81	2	5	4,4	0,753	0,567
44	82	3	5	4,7	0,581	0,338
45	83	3	5	4,61	0,581	0,337
46	84	3	5	4,68	0,584	0,341
47	83	3	5	4,52	0,632	0,399
48	84	2	5	4,33	0,665	0,442
49	83	2	5	4,45	0,72	0,518
50	83	2	5	4,87	0,463	0,214
51	84	3	5	4,87	0,433	0,187
52	84	3	5	4,76	0,481	0,232
53	84	3	5	4,8	0,433	0,187
54	84	3	5	4,77	0,475	0,225
55	84	3	5	4,81	0,424	0,18
56	84	3	5	4,9	0,334	0,111
57	82	3	5	4,59	0,587	0,344
58	84	3	5	4,63	0,576	0,332
59	83	3	5	4,59	0,625	0,391
60	83	3	5	4,72	0,477	0,227
61	83	2	5	4,57	0,588	0,346
62	81	2	5	4,46	0,672	0,451
63	83	3	5	4,54	0,668	0,446
64	81	3	5	4,54	0,571	0,326
65	83	3	5	4,55	0,667	0,445
66	84	2	5	4,5	0,685	0,47
67	83	3	5	4,71	0,553	0,306
68	84	3	5	4,67	0,581	0,339
69	84	3	5	4,65	0,503	0,253
70	82	3	5	4,7	0,537	0,289
71	84	2	5	4,58	0,68	0,463
72	84	2	5	4,56	0,628	0,394
73	84	2	5	4,4	0,713	0,509
74	84	2	5	4,51	0,649	0,422
75	84	2	5	4,58	0,68	0,463

Los ítems seleccionados fueron sometidos a un nuevo análisis factorial utilizando los mismos criterios. La solución factorial final mostró que el cuestionario estaba constituido por una única dimensión que explicaba el 37,96% de la varianza total. El coeficiente de consistencia interna del cuestionario reflejó un alfa de Cronbach de 0.97.

Discusión y Conclusiones

La inexistencia de instrumentos similares hace imposible la comparación. En consecuencia, únicamente podemos comentar la validez y la fiabilidad de los resultados. La ausencia de tradición cuantitativa relacionada con la evaluación de las intervenciones que los trabajadores sociales realizan, ha sido una de las motivaciones que han impulsado la creación del instrumento.

El análisis de las características psicométricas de una escala es un proceso que comprende varias etapas y que requiere un número elevado de sujetos. En este caso, el tamaño de la muestra es uno de los elementos de debilidad del proceso de validación, aunque ello no implica que su consistencia interna sea puesta en entredicho.

Vistos los resultados del análisis factorial exploratorio, su consistencia interna y la constatación de su unidimensionalidad, consideramos que el instrumento recoge adecuadamente las acciones, formuladas en términos de criterios de intervención, que un profesional del trabajo social debe desarrollar en los primeros encuentros de la relación de ayuda al objeto de determinar, junto a sus clientes, el contexto de intervención para el cambio. Siendo unidimensional, el inventario recoge criterios de intervención relacionados con la acogida, la escucha y la formulación de las demandas, la comprensión de la situación problemática, aspectos pragmáticos ligados a la deontología profesional, el desarrollo de alianza de ayuda, la formulación de objetivos y la definición del contexto.

En relación a la primera formulación del instrumento, muy preciso y detallado en su contenido inicial, se han eliminado sesenta y dos criterios de intervención. La eliminación de los criterios de intervención redundantes ha mejorado la estructura y la capacidad de evaluación del instrumento. El detalle, por áreas, queda de la siguiente forma:

1. Acogida inicial. Se han mantenido 2 (22%) y se han eliminado 7 (77,8%) de los 9 criterios de intervención que constituían esta primera Área de Acogida Inicial. Ello nos induce a considerar que los profesionales desarrollan poco la denominada “fase social” de las entrevistas: dirigirse a las personas por sus nombres, explicar brevemente la

- función del servicio, en que consiste su trabajo o manifestar el interés por conocer y escuchar sus peticiones o consultas.
2. Escucha y ubicación de la demanda. Se han mantenido 13 (52%) y se han eliminado 12 (48%) de los 25 criterios de intervención que constituían esta área. Los ítems eliminados están ligados a la información relacionada con el contexto relacional de los clientes: la relación entre el tipo de situación problema y el ciclo vital de la persona o familia y la información relativa al trabajo en red y la vinculación de los clientes en redes de atención profesional .
 3. Comprensión de la situación problema. Se han mantenido 23 (46,9%) y se han eliminado 26 (53,1%) de los 49 criterios de intervención que constituían esta área. Conocer cómo se genera la situación problema, cómo se mantiene a través del tiempo, cuáles han sido las soluciones intentadas en la secuencia temporal, cuáles han sido las experiencias de éxito o fracaso en relación a la situación problema, qué les impide cambiar o en qué momento del ciclo vital se ubica la demanda, no quedan a nuestro juicio, suficientemente reflejados en el instrumento. Sorprende la eliminación de la práctica de entrevistas a domicilio y un conjunto de ítems vinculados a la comprensión del ecosistema familiar de los clientes.
 4. Concretar objetivos y construir un acuerdo mutuo. Se han mantenido 10 (55,5%) y se han eliminado 8 (48,5%) de los 18 criterios de intervención que constituían esta área. Desaparecen los ítems que se relacionan con la atribución de significado sobre la naturaleza y tipo de objetivo acordado.
 5. Deontología, principios y valores. Se han mantenido el 100% de los ítems.
 6. Alianza de ayuda. Se han mantenido 9 (75%) y se han eliminado 3 (25%) de los 12 criterios de intervención que constituían esta área. Se han eliminado los criterios de intervención que ponen de manifiesto la conexión emocional entre profesionales y clientes.
 7. Definir el Contexto de intervención. Se han mantenido 9 (56,2%) y se han eliminado 7(43,7%) de los 16 criterios de intervención que constituían esta área, relacionados con ítems que reflejan el procedimientos específico y detallado para poder definir el contexto.

En conjunto, consideramos que la perspectiva histórica relacionada con la aparición de los problemas (dimensión temporal) y sus intentos de solución por parte del cliente ha quedado en una posición débil.

A pesar de ello, el instrumento afianza la perspectiva por la cual, en la fase de estudio de las situaciones problema de los clientes del trabajo social, no solo se hace necesario el conocimiento de la naturaleza de dichos problemas, sino también el de potenciar las competencias de los sistemas clientes mediante el análisis de las soluciones intentadas y las capacidades de los mismos. A lo largo de todo el instrumento se manifiesta claramente la transversalidad de los criterios de intervención que se basan en la alianza de ayuda, la cooperación y la formulación del contexto de intervención.

La reducción de sesenta y dos ítems en relación al instrumento original, nos ha obligado a introducir algunas aclaraciones (que en el instrumento final aparecen en cursiva) para facilitar la comprensión del contenido y de proceso. Al tratarse de un instrumento unidimensional, la división en siete áreas efectuada en el instrumento original (Cardona y Campos, 2009) no queda explícitamente reflejada. Con la intención de no perder la lógica procesual del primer instrumento, se han efectuado pequeños cambios en el orden de los ítems.

A nuestro juicio, la utilidad del instrumento es evidente. Más allá de su valor en la identificación de cómo se determina el contexto de intervención, el instrumento puede orientar la práctica profesional en los servicios de atención primaria y especializada. Mantiene una lógica interna procesual, ya que al ser unidimensional, está ordenado y guiado por una formulación del proceso de intervención en el Trabajo Social con casos, entendido de forma cooperativa (Cardona 2012). Ello permite que el instrumento pueda ser protocolizado con suma facilidad, reconvirtiendo su utilidad, de instrumento de identificación y análisis (Cardona-Cardona, Montaña-Moreno, y Campos-Vidal, 2016) a protocolo de intervención. Por último, señalar que la utilidad del instrumento también radica en su posible utilización en los procesos de supervisión y análisis de casos, en la medida que proporciona criterios de intervención concretos, diversos y transversales con los cuales supervisor y supervisado pueden verificar y analizar la práctica. A continuación presentamos el instrumento.

Cuestionario

CCIP - vII

Construcción del contexto de intervención profesional

Inventario para la construcción del contexto de intervención en el Trabajo Social de Casos

Versión II

© Josefa Cardona, 2015

El inventario está compuesto por un conjunto de criterios de intervención (acción expresada en forma de habilidad, estrategia o técnica) y se valora a través de dos dimensiones: nivel de importancia y nivel de realización. Los criterios de intervención están ordenados de forma secuencial según el procedimiento metodológico aplicado al Trabajo Social de Casos.

Se puede valorar cada uno de los enunciados en una escala que va del 1 al 5 considerando los siguientes valores:

	Nivel de Importancia	Nivel de Realización
1	Ninguno	Nunca
2	Poco	Esporádico
3	Suficiente	Frecuente
4	Bastante	Casi siempre
5	Mucho	Siempre

Se solicita al profesional que cumplimente cada casilla con un círculo, asignándole uno de los valores predeterminados en los cuadros superiores.

CCIP - vII
Construcción del contexto de intervención profesional
Inventario para la construcción del contexto de intervención
en el Trabajo Social de Casos
 © Josefa Cardona.

Este inventario puede ser usado libremente, siempre y cuando se atribuya la autoría, se cite correctamente y no se realicen cambios.

	Criterios de realización	Importancia	Realización
1	Presentación recíproca entre Trabajador Social y la Persona o Familia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	Mirar a los ojos y /o dar la mano y /o invitar a tomar asiento	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Reconocer los esfuerzos que la persona o la familia ha tenido que poner en marcha para solicitar ayuda	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Cuidar de forma especial la manera de recibir a la persona o familia en los primeros encuentros para facilitar la generación de un buen vínculo personal	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Tomarse un tiempo para escuchar la demanda y evitar proponer soluciones hasta que no se haya comprendido y ubicado el verdadero sentido de la demanda	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	Activar la disposición para prestar atención, interés y motivación para recibir la demanda (escucha activa)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	Activar la disposición para comprender y aproximarse al significado (sentimientos, emociones, valores) que tienen los hechos para la persona o para los miembros de la familia (escucha activa)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	Con actitud receptiva, clarificar las palabras o contenidos que no entendemos del relato que exponen las personas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	Generar confianza en la relación profesional para facilitar a la persona o familia exponer sus problemas y necesidades que subyacen en la demanda inicial	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	Mostrar comprensión empática ante la situación expuesta y respeto incondicional hacia la persona	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11	Conocer los valores propios de la persona o familia y los de su grupo social de pertenencia para comprender mejor cómo vive la situación y lo que significa en su vida	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12	Conocer los valores propios del Trabajador Social y mantenerlos en quietud para comprender la situación desde el significado que la persona o la familia le da a los hechos y no desde nuestros significados (auto-conocimiento)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13	En el caso de que la demanda la presente otra persona distinta al cliente, conocer a la persona cliente o familia y saber por ella, de su necesidad o problema	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14	Demostrar interés en conocer a los miembros de la familia para facilitar la comprensión de su sistema relacional	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15	Entender en qué desean ser ayudados y cómo han pensado que se concrete la ayuda	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Criterios de realización	Importancia	Realización
16	Conocer cuál es la propuesta de relación que la persona o familia propone al trabajador social (Junto con la demanda, la persona también solicita al trabajador social un trato, una forma de relación: delegar la responsabilidad, pasividad, colaboración...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17	Si es necesario, redefinir la propuesta de relación en una relación colaborativa, que esté basada en su competencia, más que en sus déficits	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18	Ubicar a la persona en su sistema: visualizar a la persona en su núcleo familiar y social de referencia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19	Elaborar con la persona y/o con la familia su genograma y su ecomapa para conocer su composición familiar, las relaciones entre sus miembros y su red de apoyo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20	Cuando la persona o familia comenta una situación positiva o de mejora, dedicar un espacio de la conversación a elogiar y mostrar satisfacción (<i>joining</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21	Conocer el nivel de conciencia que tiene la persona o familia de sus dificultades y limitaciones, de sus capacidades y apoyos para hacer frente a la situación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22	Distinguir entre un funcionamiento patológico, uno disfuncional y una etapa crítica que la persona o familia pueda estar atravesando	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23	Identificar comportamientos y/o situaciones de riesgo y de protección que esté viviendo la persona o familia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24	Conocer el grado de implicación y motivación que presenta la persona o familia para hacer frente a la situación- problema	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25	Ser consciente del grado de implicación y motivación que presenta el Trabajador Social para trabajar con la persona o familia su situación problema (auto-conocimiento)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26	Identificar cuántos y cuáles son los sistemas profesionales y personas significativas (SMAF) vinculados con el caso	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27	Clarificar cuál es nuestro papel en la red asistencial que está actuando en el caso	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28	Construida una primera valoración de la situación problema-necesidad, valorar con la persona o familia la necesidad de: iniciar un proceso de ayuda por un periodo de tiempo estable, establecer un contacto puntual o iniciar un proceso de derivación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29	Si la relación no tiene continuidad, finalizar de forma tal, que la persona o familia pueda volver si lo necesita en un futuro retomando la relación significativa que hemos establecido (prevención)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30	Si se valora iniciar un proceso de ayuda estable por un tiempo, identificar el tipo de contexto de intervención desde el cual se inicia la relación de ayuda con la persona o familia (informativo, asistencial, de consulta o asesoramiento, de mediación, clínico, evaluativo, de control)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31	Manifestar interés por conocer cómo son las situaciones en que la persona o familia se siente capaz de cambiar su situación de dificultad y preguntar qué cosas hacen para que esto sea posible (<i>empowerment</i>) y qué aspectos deberían cambiar para que la situación planteada pueda mejorar (objetivos iniciales)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Crterios de realizaci3n	Importancia	Realizaci3n
32	Anclar el <i>contexto de intervenci3n profesional</i> : al final del primer o primeros encuentros con la familia o persona es importante dedicar un tiempo para asegurarnos que el <i>contexto inicial de intervenci3n profesional</i> es claro para ambos, es decir, que la familia conoce c3mo trabajamos y que ambos, trabajador social y persona o familia, tienen un prop3sito com3n en la relaci3n de ayuda que se inicia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33	El acuerdo inicial se definir3 de forma flexible, que permita durante el proceso de estudio, ajustar o ampliar los acuerdos iniciales (co-evoluci3n del contexto), procurando que est3n fundamentados en una relaci3n de cooperaci3n, confianza y esperanza en que el cambio es posible	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34	<i>Durante las entrevistas posteriores de estudio, el contexto inicialmente acordado, puede ir evolucionando, dando lugar a un contexto de intervenci3n diferente al inicialmente acordado y por tanto, introduciendo un nuevo procedimiento, una naturaleza de relaci3n diferente, una nueva manera de hacer (el c3mo)</i> Acordar con la persona o familia que si durante el proceso de ayuda formula nuevas demandas, el contexto de intervenci3n profesional podr3 ir co-evolucionando. A medida que la relaci3n es m3s segura, la persona puede sentirse m3s confiada para hablar de otras necesidades o problemas que pueden llevar a un nuevo acuerdo sobre los contenidos a trabajar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35	Si se ha valorado iniciar un proceso estable por un tiempo, acordar un nuevo encuentro, consensuando los contenidos que vamos a trabajar (para qu3 nos vamos a encontrar) de acuerdo con los objetivos iniciales planteados y el contexto inicial de relaci3n profesional acordado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36	Al final de los encuentros, resumir-recapitular lo acontecido durante el encuentro, destacando las necesidades expuestas, los problemas planteados y las capacidades y puntos fuertes hallados, consensuando y ajustando dicho resumen con la persona o los miembros de la familia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37	Orientar la intervenci3n a fortalecer, recuperar o mantener los apoyos naturales de la persona o familia y en su defecto, llevar a cabo intervenciones de poner en relaci3n a la persona, potenciando la creaci3n de nuevas redes sociales	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38	Establecer una relaci3n de colaboraci3n con otros profesionales de otras 3reas presentes en el caso (escolar, sanitaria, social, judicial, psicol3gica, psiqui3trica...) desde una relaci3n de complementariedad que permita llegar a acuerdos de cooperaci3n profesional y con el consentimiento de la persona o familia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39	Afrontar las diferentes formas de ver un mismo caso en la red de forma constructiva, mediante el uso de pr3cticas mediadoras y buscando el consenso y la cooperaci3n	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40	Conocer el estado de salud f3sica y mental del grupo familiar, su grado de conciencia y de responsabilidad ante la enfermedad, as3 como las consecuencias que acarrea en su din3mica cotidiana la presencia de enfermedad/ discapacidad, mostrando inter3s por conocer al cuidador.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41	Conocer la situaci3n de la vivienda, si es un espacio que facilita o entorpece la intimidad de los miembros (hacinamiento), si el espacio tiene condiciones de habitabilidad (precariedad, chabolismo), si est3 adaptada a las condiciones f3sicas de las personas, si su ubicaci3n permite el contacto con la comunidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Criterios de realización	Importancia	Realización
42	Conocer la situación económica de la familia, determinar si las necesidades básicas para la supervivencia y el desarrollo están cubiertas. Conocer la organización del presupuesto familiar, el uso y el valor que le dan al dinero	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43	Centrar el desarrollo de las entrevistas iniciales en la inclusión de todos y en la comprensión de las razones personales que cada uno manifiesta. (La entrevista no estará centrada en valorar los que tienen o no razón, sino en comprender las razones de cada uno)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44	Trasmitir verdadero interés no sólo en su problema sino también en sus competencias y puntos fuertes como personas (<i>joining</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45	Después de analizar la situación problema-necesidad desde las diferentes áreas, evaluar si es oportuno otorgar el recurso solicitado por la persona o familia de forma literal, si no lo es o si puede ser contraproducente dada la situación estudiada	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46	En caso necesario, re-definir la demanda con la finalidad de ofrecer una propuesta que responda a la necesidad de la persona o familia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
47	Prevenir el estancamiento y la cronicidad: Evaluar periódicamente los cambios que puedan acontecer durante el proceso de estudio, estableciendo relaciones entre las acciones, las propuestas, las intervenciones, las actitudes del trabajador social y de otros profesionales presentes en el caso, con las mejoras o los retrocesos en la persona o familia ante la situación problema	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
48	En el proceso de evaluación continua, valorar cuál es el grado de satisfacción de la persona o familia sobre el proceso de ayuda que se ha iniciado, así como los aspectos que le han resultado más útiles de nuestro proceder	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
49	Ser consciente que la actitud positiva del Trabajador Social es fundamental para que el acuerdo sea constructivo (auto-conocimiento)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50	Asegurar la confidencialidad como derecho de la persona o familia y como deber del Trabajador Social con las únicas excepciones que marca la ley, o en el caso de situaciones que representen un peligro para sí mismo o un tercero	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
51	Asegurar la confidencialidad: en caso de trabajar un mismo caso con diferentes servicios o proyectos, informar a la persona cliente que los aspectos referidos a su proceso (avances y retrocesos) serán compartidos con otros profesionales y que los detalles íntimos que se puedan exponer en el sí de la relación de ayuda estarán sujetos a la confidencialidad, a no ser que ambos valoren la importancia de compartirlos y la persona autorice a ello	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
52	Activar el principio de individuación: reconocer y comprender las singularidades de cada persona y familia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
53	Activar el principio de autodeterminación de la persona: estimular y acompañar a las personas en el proceso de toma de decisiones y no decidir por ellas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
54	Activar el principio de no enjuiciamiento: valorar con la persona su situación con el objeto de establecer una relación de apoyo, orientando, asesorando, informando... No se buscan culpables, sino comprender junto con la familia las razones de sus actuaciones. Se evitan las etiquetas que entorpecen la comprensión particular de esta persona o familia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Crterios de realizaci3n	Importancia	Realizaci3n
55	Activar el principio de aceptaci3n de la persona o familia: aceptar a la persona, respeto incondicional a la persona. No implica la legitimaci3n de conductas. Actitud profesional que garantiza la no discriminaci3n	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56	Activar el principio de respeto a la persona: el Trabajador Social de casos tendr3 en cuenta las necesidades fundamentales de las personas que solicitan ayuda (ser tratado como persona, no como categor3a profesional, poder expresar los sentimientos, ser aceptado, encontrar compresi3n y posibilidad de nuevas v3as a su problema, no verse juzgado, poder elegir por s3 mismo sin recriminaci3n, conservar su integridad como persona y confiar en que toda la informaci3n se mantendr3 bajo la confidencialidad)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57	Evaluar peri3dicamente c3mo llega a la persona o familia nuestra actitud / estilo en la relaci3n de ayuda: interesarse por saber c3mo se siente la persona despu3s de cada entrevista, si su dignidad se ha preservado, si se ha sentido respetado, qu3 cosas de nuestro procedimiento le alientan en la b3squeda de soluciones, le infunden confianza y esperanza	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
58	Desarrollar las condiciones para crear un marco de relaci3n claro en el que sea posible trabajar desde la colaboraci3n y con un prop3sito com3n	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
59	En aquellos casos en que se valora que el caso va a necesitar una relaci3n de ayuda estable por un tiempo, construir una alianza de ayuda en los primeros encuentros con la persona o familia para propiciar un buen resultado en la intervenci3n	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
60	Generar confianza en la relaci3n de ayuda: la motivaci3n para el cambio y la cooperaci3n en la relaci3n de ayuda es mutua	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
61	Generar enganche en el proceso de ayuda: la persona y el Trabajador Social ven un sentido al trabajo iniciado, los objetivos y las tareas pueden negociarse entre ambos. El cambio es vivido como posible por ambos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
62	Generar seguridad dentro de la relaci3n de ayuda: la persona o familia ve el proceso de ayuda como un espacio seguro en donde es posible arriesgarse y estar abierto al cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
63	Generar seguridad dentro de la relaci3n de ayuda: otorgar poder y capacidad a la persona o los miembros de la familia (<i>empowerment</i>) para facilitar la apertura emocional y social necesaria para el cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
64	Construir la relaci3n de ayuda desde la consideraci3n positiva hacia la persona o familia, diferenciando lo que las personas hacen, lo que creen y lo que sienten	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
65	Construir un acuerdo de intervenci3n para el cambio despu3s de un proceso de estudio-compresi3n que haya permitido conocer, comprender y consensuar cu3l es la situaci3n problema asi como los recursos y capacidades que le impiden y/o facilitan hacerse cargo de la situaci3n: Construir un compromiso mutuo de trabajo (<i>co-diagn3stico</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
66	Comprender la situaci3n en sus diversas dimensiones y disponer de una primera valoraci3n contrastada y consensuada con la persona o familia, antes de intervenir (<i>co-diagn3stico</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Criterios de realización	Importancia	Realización
67	Conjuntamente con la persona o familia, identificar las áreas relacionadas con el problema (laboral, relacional, económica, salud, vivienda...) y definir los objetivos de cambio teniendo en cuenta la disponibilidad de los recursos existentes (<i>co-diagnóstico</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
68	Conjuntamente con la persona o familia, concretar las áreas en que valora necesaria nuestra ayuda (<i>co-diagnóstico</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
69	Si es necesario, ayudar a la persona o familia a identificar las cosas que tienen que cambiar para que la situación mejore (<i>co-diagnóstico</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
70	Definir objetivos que sean alcanzables, concretados en unidades pequeñas, expresados de forma conductual y relacional, expresados en términos positivos y evaluables en un tiempo determinado (<i>co-diagnóstico</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
71	Definir los objetivos de forma que la responsabilidad y la competencia en los logros sean atribuidas a la persona /familia (<i>co-diagnóstico</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
72	Transmitir esperanza: ayudar a la persona o familia a visionarse en un futuro donde el cambio ha sido posible (<i>co-diagnóstico</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
73	<i>Una vez finalizado el proceso de estudio-comprensión y haber compartido y ajustado con la persona o familia el co-diagnóstico</i> Concretar con la persona o familia, los elementos que definen el contexto de intervención profesional para el cambio: chequear si han quedado claros los temas o asuntos que juntos hemos acordado que necesitaban mejorar o cambiar (objetivos y metas) y compartir con la familia cómo solemos trabajar cuando la relación de ayuda va dirigida a introducir cambios o mejoras relacionados con este tipo de temas o asuntos. Es decir, explicar y consensuar con la familia el método que vamos a utilizar en este momento de intervención hacia el cambio, las características que tendrán los encuentros y nuestra relación, los espacios y los tiempos que vamos a utilizar, los requisitos del servicio para iniciar dicho proceso, la confidencialidad, la intensidad, los límites y el calado del trabajo que vamos a iniciar <i>Según el tipo de problema, el contexto de intervención para el cambio desde el cual se encauzará la relación de ayuda, comportará una naturaleza de relación diferente y un método diferenciado.</i>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
74	Manifestar interés para obtener de la persona o familia un <i>feedback</i> final sobre el encuentro en concreto o el proceso que hemos iniciado: ¿creen que el encuentro que hemos compartido les ha sido útil?, ¿creen que avanzamos en la consecución de objetivos?, ¿viven que ambos compartimos el mismo propósito en la relación de ayuda?, ¿viven que pueden expresar sus opiniones y que estas son valiosas para nosotros?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
75	Auto-evaluar la intervención y planificar el nuevo encuentro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Bibliografía

- ANDERSON, H. (1997). *Conversation, Language, and Possibilities: A Postmodern Approach to Therapy*. New York: Basic Books. Edición castellana: Anderson, H. (2000). *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque postmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorroutu.
- ANDOLFI, M. (2000). *Il colloquio relazionale*. Roma: Accademia di Psicoterapia della Famiglia. Edición castellana: Andolfi, M. (2003). *El coloquio relacional*. Barcelona: Paidós.
- APONTE, H., (1976). Underorganization in the poor family (pp. 432-448). In P.J. Guerin, Jr. (ed.), *Family therapy: Theory and practice*. New York: Gardner Press.
- AZPEITIA, B., BEZUNARTEA, P., MALAGÓN, S., MAYA, A., ORTS, M., PÉREZ, D. y UTRILLA, M. (2003). *Manual para el Trabajo Social de Acompañamiento en los itinerarios de inserción*. Madrid: Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid.
- BATESON, G. (1999). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: Chicago University Press. Edición en castellano: Bateson, G. (2013). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lumen.
- CAMPANINI, A. y LUPPI, F. (1991). *Servicio social y modelo sistémico*. Barcelona: Paidós.
- CARDONA, J. (2008). *Inventario para el análisis de la relación de ayuda entre el Trabajador social y el Cliente durante la fase de estudio y evaluación de la situación-problema*. N°A. Registral 00/2008/5206. RCPI. Madrid: Ministerio de Cultura.
- CARDONA, J. y CAMPOS, J. F. (2009). Cómo determinar un contexto de intervención: Inventario para el análisis de la relación de ayuda entre el Trabajador/a Social y el Cliente durante la fase de estudio y evaluación de la situación problema. *Portularia*, IX, 2, 17-35.
- CARDONA, J. (2012). *La definición del contexto de intervención en el trabajo social de casos*. Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares. Recuperado en dfts.uib.cat/digitalAssets/286/286359_Cardona_Cardona_Josefa.pdf.
- CARDONA-CARDONA, J., MONTAÑO-MORENO, J.-J., y CAMPOS-VIDAL, J. F. (2016). Definition of Intervention Contexts in Social Casework Practice: Predictor Variables. *British Journal of Social Work*. First published online January 12, 2016. doi:10.1093/bjsw/bcv142.
- CARPENTER, J y TREACHER, A. (1989). *Marital and familiar therapy*. Oxford: Basil Blacwell. Edición en castellano: Carpenter, J. y Treacher, A. (1993). *Problemas y soluciones en terapia familiar y de pareja*. Barcelona: Paidós.
- CIRILLO, S. (1994). *El cambio en contextos no terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- DE SHAZER, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: W.W. Norton. Edición en castellano: de Shazer, S. (1990). *Claves para la solución en terapia breve*. Barcelona: Gedisa.

- DE SHAZER, S. (2009). *Claves en Psicoterapia Breve: una teoría de la solución*. Barcelona: Gedisa.
- D'ADDA, L. y GALLIONE, C. (1983). Contesti e richieste di prestazione nella pratica del Servizio Sociale. *Prospettive Sociali e Sanitarie* 21, pp. 7-11.
- ESCUDERO, V. y LÓPEZ, S. (2003). *Familia, Evaluación e Intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- FEINSTEIN, AR. The evaluation of validity. En: Feinstein, AR. *Clinimetrics*. New Haven (CT): Yale University Press, 1987.
- FRIEDLANDER, M., ESCUDERO, V. y HEATHERINGTON, L. (2009). *La alianza terapéutica*. Barcelona: Paidós.
- HAMILTON, G. (1940). *Theory and Practice of Social Work*. New York: Columbia University Press. Edición en castellano: Hamilton, G. (1960). *Teoría y Práctica del Trabajo Social de Casos*. México: Prensa Médica Mexicana.
- HOLLIS, F. (1972.). *Casework: A Psychosocial Therapy*. New York: Random House. (Second edition).
- IMBRE-BLACK, E. (1989). *Families and Larger Systems: A Family Therapist's Guide Through the Labyrinth*. New York: Guilford. Edición en castellano: Imbre-Black, E (2001). *Familias y sistemas amplios. El terapeuta familiar en su laberinto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ITUARTE TELLAECHÉ, A. (1992). *Procedimiento y proceso en el Trabajo Social Clínico*. Madrid: Siglo XXI.
- LAMAS, C. (1997). Los primeros contactos. En Coletti, M. y Linares, J. (Comp). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Barcelona: Paidós.
- LIPCHIK, E. (2002). *Beyond technique in solution-focused therapy: Working with emotions and the therapeutic relationship*. New York: The Guilford Press. Edición en castellano: Lipchik, E. (2004). *Terapia centrada en soluciones. Más allá de la técnica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MINUCHIN, S. (1984). *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós.
- MINUCHIN, S. y FISHMAN, H. (1981). *Family Therapy Techniques*. Cambridge: Harvard University Press. Edición castellana: Minuchin, S. y Fishman, H. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- PERLMAN, H. (1960). *Social Casework*. Chicago: Chicago University Press. Edición en castellano: Perlman, H.H. (1970). *El trabajo social individualizado*. Madrid: Rialp.
- O'HANLON, B. y WEINER-DAVIS, M. (1989). *In Search of Solutions: A New Direction in Psychotherapy*. New York: Norton. Edición en castellano: O'Hanlon, B. y Weiner-Davis, M. (1990). *En busca de soluciones: un nuevo enfoque en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- O'HANLON, B. y BERTOLINO, B. (1999). *Invitation To Possibility Land: An Intensive Teaching Seminar With Bill O'Hanlon*. Routledge: PA. Edición en castellano:

- O'Hanlon, B. y Bertolino, B. (2001). *Desarrollar posibilidades*. Barcelona: Paidós.
- RIPOLL-MILLET, A. (2001). *Familias, Trabajo Social y Mediación*. Barcelona: Paidós.
- ROSSELL, T. (1989). *La entrevista en el Trabajo Social*. Barcelona: Euge.
- ROSEMBERG, M. (2006). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Camarones, Ar.: Gran Aldea Editores.
- SATIR, V. (1986). *Psicoterapia familiar conjunta*. México: Prensa Médica Mexicana.
- SELEKMAN, M. (1993). *Pathways to Change*. New York: The Guilford Press. Edición en castellano: Selekman, M. (1996). *Abrir caminos para el cambio*. Barcelona: Gedisa.
- TUERLINCKX, J. (1973). *La asistencia social individualizada*, 3ª Edición. Madrid: Aguilar.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. y FISH, R. (1976). *Change: Principles of problem formation and resolution*. New York: Norton. Edición castellana: Watzlawick, P., Weakland, J. y Fish, R. (1989). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- WHITE, M. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Gedisa.
- WHITE, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: Norton.

LOS VALORES ÉTICOS EN LA ESCUELA DIOCESANA DE ASISTENTES SOCIALES «SAN VICENTE DE PAÚL» DE PAMPLONA (1960-1985)

Ethical values at the Diocesan School of Social Work «San Vicente de Paul» of Pamplona (1960-1985)

FRANCISCO IDARETA GOLDARACENA¹

Resumen

El propósito del presente artículo consiste en estudiar el compromiso ético de las profesionales del Trabajo Social en la Escuela Diocesana de Asistentes Sociales «San Vicente de Paúl» de la Archidiócesis de Pamplona. Para ello, analizaremos la importancia que tuvo la Ética en la conformación de la profesión a través de los períodos comprendidos entre 1960 y 1985 utilizando una metodología histórico-sistemática. Durante este intervalo temporal, en España se identifican tres períodos fundamentales (Idareta, Úriz y Viscarret, 2016), mientras que en Navarra únicamente dos. En cada uno de ellos analizaremos el contexto histórico-filosófico y aquellos acontecimientos que pudieron sentar las bases del compromiso ético de las y los profesionales del Trabajo Social.

Palabras clave: Trabajo Social – Navarra – Ética profesional – Escuela de Asistentes Sociales – Valores éticos

Extensive summary

In a previous study (Idareta, Úriz and Viscarret, 2016) the periodisation of ethics in Social Work in Spain was established from 1861 until the present day. In this case, we will be concentrating on four of these: the stoicism period, the period of moralisation, the period of values and the period of ethical principles, bureaucratisation and demands. This is because, given the lack of studies of similar characteristics, we attempt to analyse the trajectory of the Diocesan College of Social Workers «San Vicente de Paúl» in Pamplona from an ethical perspective, as well as its classes between 1960 and 1985. We have thus carried out an exhaustive bibliographical review and a historical-systematic in-depth study of the work of the most prominent authors on this matter.

First of all, we will analyse the periodisation of ethical values in Social Work in Spain and, subsequently, in Navarra.

In relation to the periodisation of ethical values in Social Work in Spain, Idareta, Úriz and Viscarret (2016)

Abstract

The purpose of this paper is to study the ethical commitment of female professional social workers at the Diocesan School of Social Work «San Vicente de Paul», attached to the Archdiocese of Pamplona. To this goal, we will discuss the significance of Ethics in shaping the profession through the periods between 1960 and 1985 using a historical-systematic methodology. Three main periods are identified in this time interval in Spain (Idareta, Úriz and Viscarret, 2016), while only two in Navarra. The authors will analyze the historical and philosophical context in each of these periods, as well as the events that could lay the foundation of ethical commitment from social work professionals.

Keywords: Social Work – Navarra – Professional Ethics – School of Social Work – Ethical Values

organises ethical values in Social Work in Spain into five periods. As already stated, on this occasion we will analyse four of those: the stoicism period, the period of moralisation, the period of values and the period of ethical principles, bureaucratisation and demands.

In the first period (1861-1936), the influence of stoicism on the Social Worker is evident, whether this is due to Spanish Krausism or contributions from the likes of Concepción Arenal (Lacalzada, 2012).

Therefore, in 1932 in the middle of the II Republic, Raul Roviralta and Antonia Ferreras founded the first College of Social Workers in Barcelona, named the «College of Social Work for Women» which, in its beginning «disregarded all official concrete faith as the political circumstances encouraged this» (Molina, 1994, 86).

In the curriculum for the 1932-1933 academic year it starts with a class in *Moral Philosophy* which emphasised the importance of the «technification» of social work, as well as faith-based tendencies (Vázquez, 1971).

Recibido: 10/10/2016

Aceptado: 05/12/2016

Publicado: 20/12/2016

1. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Trabajo Social. Edificio Departamental de las Encinas. Campus Arrosadía (31006). Pamplona. Tfno.: 948 16 96 93.

Este artículo ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España en el marco del proyecto de investigación FFI2013-46530-P: *Toma de decisiones éticas en la práctica profesional del Trabajo Social*.

The moralisation period (1939-1960) is characterised by exacerbated paternalism. After the coup d'état by Franco (1936), the State was subject to substantial international isolation which definitely constrained the development of Social Work in this era (Sarasa, 1993). In this context, the College of Social Work of Barcelona presented itself as being openly faith-based, giving way for primary tensions among its supporters.

The relationship between professional morality and religion is evident in that, years later, the majority of professionals at the national level moved away from religion (Llovet and Usieto, 1990).

Due to the increase of colleges, we will be highlighting the creation of the College of Social Work «San Vicente Paúl» in 1957 in Madrid. The College aimed to provide training to the Daughters of Charity Congregation which at that time was developing its apostolic and social work in the social work sector.

In turn, in 1958, the slogans publicised by the colleges started to echo the emerging though faint axiological renewal of the profession. Even the study plans for this same year from the Spanish Federation of Community Services Colleges of the Church (FEISS) take on the professional morality which is removed from religion.

During the period of values (1960-1980) an important renovation of professional values can be observed. The first sub-period of retreat towards an axiological basis for professional identity (1960-1965) is one of the most significant periods in Social Work from an axiological point of view. In 1960, the Diocesan College of Social Work «San Vicente de Paul» was created in Pamplona and the first class of the College of Social Work «San Vicente Paul» of Madrid was set up.

We continue to find evidence of professional morality related to religious training. In this era the religious character of the profession was predominant but less and less so. In the second sub-period of ethical reflexion (1965-1970) the celebration of the 1st National Congress in Barcelona is noted as the lack of a deontological code of conduct, which ethically guarantees the specific form of intervention, was highlighted.

The third sub-period (towards the axiological emancipation of professional identity) (1970-1980) is characterised by the evidence that professional morality once again was dissociated from religious training. It is clear that, from an axiological point of view, this is the moment in which professionals started to become aware of their own ethical space.

Therefore, although there were still professionals with a clear religious character, in this period the number of professionals who believed that their professional ethics should be disassociated from religious morality were on the increase (Vázquez, 1971).

In the period of ethical principles, bureaucratisation and demands (1980-2002), the phenomenon which was most prominent in Social Work was that of bureaucratisation and the subsequent depletion of the discipline-profession as well as the demands of social work professionals who took on leftist ideologies and refused to identify the profession with religious values (author, 2016).

In regards to the periodisation of ethical values in Social Work in Navarra, we have established two periods between 1960 and 1985: the moralisation period (1960-1980) and the period of ethical principles, bureaucratisation and demands (1980-1985). The first is linked

to the decline of the moralisation period which originated at the national level while in Navarra the continuity of this period was longer. The second coincides with the period of the same name that took place on a national level in 1980 which saw the emergence of the secularisation of Social Work in Navarra.

In the moralisation period (1960-1980), the College addresses the Archbishopric of Pamplona. In this sense, in the curriculum of the College of Pamplona for the 1962-1963 academic year, the class on *Professional Morality* is taught in the third year and is probably preconditioned by religious precepts taken from classes on *Dogma and Sacred Writings* from the first course or *Social Doctrine of the Church* from the second course (Romero, 2015). Humanising treatment and strong ethical sense appear as common distinctive features of both the first students of social work and teachers (Molina 1990, 1994).

All of this shows that Social Work in Navarra, as throughout the rest of Spain, started to be undertaken without any concrete method and without questioning the dominant hegemonic discourse (Romero, 2015; Idareta, Úriz and Viscarret, 2016), which may have compensated the important absence of technical orientation with a strong ethical orientation. A large number of testimonies from the era point to ethical values being fundamental in professional social work given the lack of a specific methodology in Social Work (Llovet and Usieto, 1990).

In the period of ethical principles, bureaucratisation and demands (1980-1985) the secularisation of Social Work in Navarra is highlighted, starting from the end of the 1970s (Campo and Celaya, 1981) with the gradual abandonment of voluntary practices and the subsequent professionalization of social intervention. In 1980, however, the College aspired to depend less on the Archbishopric and more on the Regional Government. All of this was because at the end of the 1970s, the Archbishopric threatened the closure of the College due to economic reasons and those of social change.

The College of Social Work «San Vicente de Paul» disappeared between 1984-1985, 25 years since its creation, to give way to the University College of the Government of Navarra. Therefore, in 1984, the definitive steps towards a university standard of Social Work in Navarra were taken, attached to the University of Zaragoza until 1991. It was incorporated into the Public University of Navarra afterwards.

Conclusions

From an ethical perspective, the case of Social Work in Navarra differs substantially from the subsequent development in Spain as a whole. While at the national level, between 1960 and 1985 there are three clearly defined ethical periods (the moralisation period, the period of values and the period of ethical principles, bureaucratisation and demands) (Idareta, Úriz and Viscarret, 2016), in Navarra, only two can be identified (the moralisation period and the period of ethical principles, bureaucratisation and demands).

In light of the above, we can affirm that while in most of Spain, the process of secularisation of social work colleges begins in the 1960s, in Navarra it begins in the late 1970s and early 1980s. Therefore, in Navarra, the moralisation period lasts for a further 20 years while throughout the rest of Spain, between 1960 and 1980, the period of values was already underway.

Introducción

En un estudio anterior (Idareta, Úriz y Viscarret, 2016) se estableció la periodización de los valores éticos del Trabajo Social en España desde 1861 hasta la actualidad. En esta ocasión, nos centraremos en cuatro de ellos: en el período de influencia del estoicismo, en el período moralizador, en el período de valores y en el período de principios éticos, burocratización y reivindicaciones. Todo ello porque pretendemos analizar desde una perspectiva ética la trayectoria de la Escuela Diocesana de Asistentes Sociales «San Vicente de Paúl» de Pamplona y la de sus promociones entre 1960 y 1985.

Según Idareta, Úriz y Viscarret (2016), aunque a nivel nacional el período de valores hunde sus raíces en el período moralizador, comienza a desvincularse de él tomando como referencia valores propios del período de influencia del estoicismo. De ahí la importancia de analizar los cuatro y de destacar la particularidad del primer subperíodo de valores (1960-1965) en el que, a nivel nacional, se inician los primeros intentos renovadores de la profesión a la par que se retorna a valores propios del estoicismo en la profesión.

Por su parte, la Escuela Diocesana «San Vicente de Paúl» surge en 1960 y, debido principalmente a su dependencia institucional, estuvo muy condicionada por los valores cristianos hasta su clausura. Como veremos a continuación, a nivel nacional el período moralizador se inicia en 1939 y comienza a remitir a finales de los años 50 e inicios de los 60.

En el caso de Navarra, se pone de manifiesto que la Escuela surge en pleno declive del período moralizador a nivel nacional y que, lejos de seguir la trayectoria nacional, se originará una prolongación de este período moralizador hasta finales de los años 70. Momento a partir del cual seguirá la misma evolución que el resto de comunidades autónomas.

Por todo ello, en primer lugar analizaremos la periodización de los valores éticos del Trabajo Social en España y, posteriormente, en Navarra.

1. Periodización de los valores éticos en el Trabajo Social en España

Idareta, Úriz y Viscarret (2016) organizan en cinco períodos los valores éticos del Trabajo Social en España. Como ya lo anticipáramos, en esta ocasión analizaremos cuatro de ellos: el período de influencia del estoicismo, el período moralizador, el período de valores y el período de principios éticos, burocratización y reivindicaciones.

1.1. Período de influencia del estoicismo (1861-1936)

Según Zambrano (1992, 1996), el estoicismo es aquella síntesis de toda la filosofía griega a la que le preocupa el desamparo del ser humano y a la que se recurre cuando se atraviesa una crisis y cuando las ideas religiosas son incapaces de dar respuesta a nuestras preguntas existenciales. El estoicismo «ha significado, en efecto, el lado laico de nuestra cultura» y «constituye el mayor intento de vivir según la filosofía» (Zambrano, 1996: 58-59).

En España el estoicismo ha convivido con el cristianismo en diferentes épocas, enlazando perfectamente con él (Ganivet, 1998; Domínguez, 2011). De hecho, se lo ha considerado como corriente de pensamiento que ha precedido al cristianismo. Concretamente, el estoicismo senequista encajó perfectamente tanto con el krausismo español como con la moral cristiana (Díaz García, 1985; Fernández y Corvalán, 2001) y pese a sus notables diferencias, en algunos contextos históricos, el cristianismo ha estado inspirado en el estoicismo (Domínguez, 2011).

Destacaremos las aportaciones de Juan Luis Vives y de San Vicente de Paúl como precursores del Trabajo Social.

Juan Luis Vives (1492-1539) en su ética humanístico-cristiana, mezcla el platonismo, el estoicismo y una profunda fe cristiana. Concretamente en *De Disciplinis* (1531) propone una profunda reforma del sistema educativo al concebir que la formación moral de cada persona es la única que asegura una auténtica reforma social. En 1524 escribe un breve manual sobre ética, *Introductio ad sapientiam*, en el que más nítidamente se mezclan cristianismo y estoicismo y en el que destaca la importancia que otorga a la praxis ética frente a los aspectos de índole formal (Domínguez, 2011).

Para San Vicente de Paúl (1570-1660) las aportaciones de Vives fueron inspiradoras en su defensa de los pobres y de los niños. Según San Vicente, ante las dificultades, la ecuanimidad y el equilibrio son fundamentales (Motto, 2011). La atención a las personas en situación de necesidad debía ofrecerse de forma individualizada. Estos y otros valores fueron perfectamente encarnados por la Congregación de Hermanas de la Caridad que Vives fundó, convirtiéndose así en las precursoras de las visitadoras sociales.

Años más tarde, de entre tales visitadoras sociales, destacaría Concepción Arenal, quien en su obra «La beneficencia, la filantropía y la caridad» (1861), diferencia tres conceptos: la beneficencia, que Arenal entiende como responsabilidad de los poderes públicos en la justa ordenación y organización de la sociedad en aras de ayudar al necesitado; la filantropía, que ella asemejaba a la conciencia de dignidad y del derecho de toda persona y al sentimiento de compasión por amor a la humanidad; y, finalmente, la caridad, que la entiende

como compasión cristiana por amor a Dios y al prójimo. Fue una obra fundamental en la historia del Trabajo Social.

En este período, la influencia de valores estoicos en el incipiente Trabajo Social es evidente, bien sea a través del krausismo español, así como a través de aportaciones como la de Concepción Arenal (Lacalzada, 2012).

Así, en 1932, en plena II República, Raul Roviralta y Antonia Ferreras fundan en Barcelona la primera Escuela de Asistentes Sociales, denominada «Escuela de Asistencia Social para la Mujer». En su primer curso, la Escuela ofrecía «cultura femenina general orientada hacia los deberes cívicos y morales», siendo la orientación de la escuela «eminentemente humana y científica» (Vázquez, 1971: 42-43) y en los planes de estudio se reconocía que «la labor escolar tiene dos aspectos: uno de orden moral, el estudio de los problemas de justicia, y otro aspecto de orden técnico» (Vázquez, 1971: 43).

En aquel momento «se prescindió de toda oficialidad confesional concreta, ya que las circunstancias políticas así lo recomendaban» (Molina, 1994, 86). No debemos olvidar el profundo anticlericalismo que existía en aquella época (Sarasa, 1993) y, precisamente por ello, es probable que no estuviesen bien vistas ni las pretensiones ni los valores que profesaban las instituciones benéficas católicas, que eran la mayoría de las existentes.

En el programa de estudio del curso de 1932-1933 comienza a impartirse la asignatura de *Filosofía Moral* y destaca la importancia que se le otorga a la tecnificación de la asistencia social, así como la tónica confesional, que «ha marcado durante muchos años el contenido de los estudios de los asistentes sociales, el desarrollo de las escuelas de servicio social y, sobre todo, orientación de las actividades profesionales» (Vázquez, 1971: 39).

1.2. El período moralizador (1939-1960)

A partir de golpe de Estado franquista, se somete al Estado a un importante aislamiento internacional que condicionó definitivamente la evolución del Trabajo Social en esta época (Sarasa, 1993).

En dicho contexto, la Escuela de Asistente Sociales de Barcelona se posiciona abiertamente confesional, dando lugar así a las primeras tensiones entre sus promotores. Por una parte, la Escuela se ve obligada a abandonar su sede original, ya que el doctor Raúl Roviralta abandona la Escuela y al ser propietario del local, ésta tuvo que cambiar su sede, pasando a ser patrocinada por la Junta Diocesana de Mujeres de Acción Católica.

Por otra parte, la Escuela se ve abocada a tener que decidir entre una nueva sede para la Escuela o sus valores, aconfesionales hasta el momento, ya que esta Junta tenía como objetivo principal una enseñanza dirigida al apostolado,

mientras que J.M.^a Llovera, que asumía la dirección en esta época, veía la necesidad de una preparación profesional libre de valores religiosos.

En 1937 el doctor Roviralta publica *Los problemas de asistencia social en la Nueva España*, donde señala que el valor fundamental de la asistencia social es la caridad y concreta un plan de estudios para la Escuela inspirándose en el de la Escuela Superior Fascista de Asistentes Sociales de Roma de 1927.

En los eslóganes publicitarios de la Escuela de Barcelona de 1939 se evidencia el perfil del alumnado al que se dirigían: «a todas las que aspiran a hacer el bien, a ser útiles, a las que seriamente quieren preparar su porvenir de esposas, madres de familia y madres espirituales de un mundo donde abundan los humildes, los ignorantes, los que sufren sin pan y sin verdad» (Molina, 1994: 145).

En 1940 se funda en Madrid la Escuela de Formación Familiar y Social con un carácter eminentemente confesional (Llovet y Usieto, 1990; Vázquez, 1971) y un año más tarde se intensificará el control de la moralidad del alumnado tras reconvertirse en Escuela Católica de Enseñanza Social, explicitando en el Artículo 40 de su reglamento que la Escuela «estará condicionada a la presentación por una persona conocida que responda de la moralidad de la aspirante».

El eslogan publicitario de la Escuela de Madrid de 1946 resulta especialmente elocuente a este respecto, ya que era una «carrera de los tiempos actuales al servicio de la Sociedad y de la Iglesia» cuya finalidad extraprofesional era «constituir con perfecta capacidad y responsabilidad un hogar cristiano» y la profesional dotar de herramientas en una carrera de «gran utilidad social y claro porvenir profesional» (Molina, 1994: 145).

Durante el primer curso 1942-1943, en la Escuela de Madrid se imparten las asignaturas de *Educación religioso-moral*, *Cultura religiosa e Introducción a la moral profesional*; mientras que en el segundo curso *Clase religioso-moral*, *Cultura religiosa y Moral profesional*. En el programa de estudios de 1949 se recoge la asignatura *Dogma: Moral general y Moral profesional* (Molina, 1994).

Se evidencia así la vinculación de la moral profesional con la religión de la que años más tarde se desmarcará la gran mayoría de profesionales a nivel nacional (Llovet y Usieto, 1990).

Del mismo modo que lo señalara Roviralta (1937), en 1946 Fernández de Henestrosa destacará que la caridad continuaba siendo el valor fundamental de la asistencia social.

En 1953 se crea, por una parte, la primera Escuela Masculina de Asistentes Sociales promovida por la Organización Católica y Profesional del Dependiente, así como la Escuela de Visitadoras Sociales Psiquiátricas, al amparo de la

Sección Femenina de La Falange Española y de las JONS y el catedrático de psiquiatría Ramón Sarró.

Por la proliferación de escuelas a las que dio lugar, destacaremos la creación en 1957 de la Escuela de Asistentes Sociales «San Vicente Paúl» en Madrid. La Escuela pretendía dar formación a la Congregación de Hijas de la Caridad, que venía desarrollando su labor apostólica y social en el campo de la asistencia social, siendo, según Hörler, «las verdaderas precursoras de las asistentes sociales» (1961: 263).

Esta Escuela fue fundada por el Cardenal Prefecto Valerio Valeri y dirigida por la hermana sor Beatriz Gil Lansaque. La primera promoción de la Escuela de Asistentes Sociales «San Vicente Paul», que comienza sus estudios en 1957, se graduó en 1960.

La creación en 1957 de la Sección Social de Cáritas Nacional contribuye del mismo modo a la renovación axiológica de la profesión, ya que la entidad tiene como objetivo superar la tradicional acción benéfica que caracterizaba a la asistencia franquista. De hecho, fue gracias a Cáritas que se introdujo en España una nueva concepción de la asistencia social mucho más crítica con las injusticias sociales.

A su vez, en 1958 los eslóganes publicitarios de las escuelas comienzan a hacerse eco de la incipiente aunque tenue renovación axiológica de la profesión. La Escuela Católica de Enseñanza Social de Barcelona, recoge en su publicidad que «el trabajo social es una profesión que basándose en el conocimiento del hombre de la sociedad: ayuda a las personas, grupos y comunidades a participar en su promoción; actúa con las personas y grupos en situaciones de carencia debido a desajustes personales o deficiencias estructurales y sociales» (Molina, 1994: 147).

Incluso los planes de estudio de este mismo año de la Federación Española de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social (FEISS) recogen la moral profesional desvinculada de la religiosa, ya que, a diferencia de los planes de estudios anteriores tanto de esta como del resto de escuelas, en el primer curso se oferta *Cultura religiosa, Introducción a la moral profesional*; y en el segundo curso *Cultura religiosa, Moral profesional y Doctrina social de la Iglesia*.

Todos estos elementos tienden a modificar el perfil profesional, así como la ideología de las y los profesionales. Había que luchar contra las desigualdades sociales pero sin paternalismos, seriamente enquistados en el ejercicio profesional (Llovet y Usieto, 1990).

1.3. *Período de valores (1960-1980)*

Como veremos, durante este período se origina una importante renovación de los valores profesionales.

1.3.1. *Período de repliegue hacia la fundamentación axiológica de la identidad profesional (1960-1965)*

Este es uno de los períodos más significativos para el Trabajo Social desde el punto de vista axiológico. Pese a que en 1960 los recursos del Fondo Nacional de Asistencia Social eran todavía escasos y los servicios sociales continuarán siendo discrecionales y faltos de coordinación, es el año en el que se crea la Escuela Diocesana de Asistentes Sociales «San Vicente de Paúl» de Pamplona y se gradúa la primera promoción de la Escuela de Asistentes Sociales «San Vicente Paul» de Madrid.

En 1961 se constituye en España el Comité Nacional de Servicio Social y su representación ante las organizaciones internacionales y en 1962 se produce un avance relevante en la formación del Trabajo Social: junto con la unificación de las asociaciones de asistentes sociales, se acuerda que en el título no figure el carácter de confesionalidad católica, pese a que deba hacerse constar en algún apartado de los estatutos (Gil Parejo, 2004). Algo que, como vimos, ya se tuviera en cuenta en la elaboración de los estatutos de la primera escuela de Barcelona en 1935.

Otros dos hitos importantes en la historia del Trabajo Social en España fueron la creación en 1963 de la Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales (FEDAASS) y la entrada en vigor en 1964 del Decreto 1403. La FEDAAS se creó bajo el amparo de la Iglesia y tuvo como propósito principal constituir un colegio de asistentes sociales en un futuro cercano, siendo Benita Llopis su primera presidenta. Por su parte, el Decreto 1403 regulaba y reconocía oficialmente los estudios para la formación de asistentes sociales en España. Gracias a este Decreto, la Administración reconoce a todas las escuelas de Trabajo Social.

El plan de estudios, aprobado por Orden Ministerial², incluía en el primer curso *Formación religiosa y Formación del Espíritu Nacional*, en el segundo curso *Formación religiosa. Doctrina Social de la Iglesia y Formación del Espíritu Nacional* y en el tercer curso *Formación religiosa. Moral Profesional*. Volvemos

2. Orden Ministerial de 31 de Julio de 1964, en BOE 12/8/1964, ratificado por la Orden Ministerial de 26 de Agosto de 1966, BOE 1/12/1966).

a encontrar un retroceso en los planes de estudio, ya que nuevamente aparece la moral profesional vinculada a la formación religiosa.

Comienzan a adquirir relevancia la autosuficiencia, el empoderamiento de la persona usuaria, la supresión de la emoción y el sentimiento en la intervención social, el secreto profesional como deber de la asistenta social, así como la denuncia expresa de la escasez de formación ética y la importancia de la ética profesional (Hörler, 1961).

No obstante, en este período también se confunde la moral profesional con la moral cristiana. De hecho, según Hörler (1961), el servicio social religioso o católico es el que ofrecía formación ética y ética profesional, mientras que el servicio social laico carecía de la misma o en escasa proporción.

En esta época todavía predomina el carácter religioso del ejercicio profesional, pero comienza a ser menos frecuente. De hecho, según Vázquez (1971), comienza a concebirse que la ayuda se sustenta sobre la tecnificación y el rigor científico de la asistencia social, trascendiendo las concepciones de beneficencia. Según Gutiérrez Resa (2010) los valores más importantes en los Servicios Sociales de esta época fueron la caridad, la solidaridad y la generosidad.

1.3.2. Reflexión ética (1965-1970)

En el eslogan publicitario de la Escuela de Asistentes Sociales de Vitoria de 1966 se indica que ésta «conjuga en sus enseñanzas cíclicas directrices morales y técnicas modernas sobre la persona en la sociedad», con «espíritu cristiano, femenino y social» (Molina, 1994: 146). Se comprueba la tendencia hacia la emancipación axiológica de la profesión, aunque sin poder lograr despegarse definitivamente de la moral cristiana.

En 1968 se celebra el I Congreso Nacional en Barcelona, donde se abordaron los siguientes temas: la terminología profesional (se sustituye el término de Asistencia Social por el de Trabajo Social con el propósito de reflejar una perspectiva de la disciplina técnica y profesional, en consonancia con las nuevas corrientes de América Latina y de los países anglosajones), las funciones profesionales, la formación y el código de ontológico.

Como señala Gil Parejo (2014: 16), «se constata la falta de un código deontológico que asegure éticamente la forma específica de actuar». Concretamente, en la cuarta y última ponencia, Montserrat Colomer plantea «la necesidad de confeccionar un Código de Deontología profesional para los asistentes sociales, adaptado a la realidad española, aceptándose en las conclusiones del congreso la redacción de un Código de Deontología que sirviera de base para el ejercicio profesional» (Gil Parejo, 2004: 23-24).

Las y los profesionales comienzan a tomar conciencia de la importancia de la ética en su ejercicio profesional.

1.3.3. Hacia la emancipación axiológica de la identidad profesional (1970-1980)

En 1970 el Consejo General del Trabajo Social entra a forma parte como miembro de la FITS. Por estas fechas, existen en España 42 escuelas de servicio social reconocidas: el 69,1% de las escuelas depende de la Iglesia, el 21,4% es de dependencia estatal y paraestatal y el 9,5% depende de entidades privadas (Vázquez, 1971).

La moral profesional vuelve a desvincularse de la formación religiosa. De hecho, en su investigación, Vázquez (1971) recoge que la opinión sobre la calidad de la docencia de la asignatura *Formación Religiosa* fue excelente para un 22,6% y buena para un 38,1%, mientras que en el caso de la asignatura *Moral Profesional* para un 11,9% fue excelente y para un 47,6% fue buena.

No obstante, resulta revelador que las asignaturas de *Formación en Espíritu Nacional* y *Formación Religiosa* fueran consideradas por el alumnado como «suprimibles por innecesarias» (Vázquez, 1971: 110). Las propias alumnas parecen tener claro que estas asignaturas no encajan con sus valores profesionales.

En este sentido, en 1972 la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) señala que los valores del Trabajo Social son la dignidad de toda persona, el desarrollo personal, la capacidad de las personas para la autodeterminación y la responsabilidad social.

Tanto en el II Congreso Nacional de Trabajo Social celebrado en Madrid en 1972, como en el III Congreso Nacional de Trabajo Social celebrado en Sevilla en 1976, queda patente la influencia del movimiento de reconceptualización latinoamericano en España, identificándose el marxismo como base teórica del mismo.

Concretamente en la mesa titulada «Trabajo Social y Ética Profesional» del III Congreso Nacional de Sevilla, los seis asistentes al grupo sobre *Ética profesional* hacen constar que no elaboraron conclusiones por el escaso número de participantes: «la ética profesional preocupó a menos del 1% de las profesionales inscritas» (Congreso Nacional de Sevilla, 1976: 377).

Como veremos más adelante, en las III Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales celebradas en Pamplona en 1976, se evidencia el interés de la profesión por «abandonar la actitud paternalista y construir una identidad profesional sólida» (Gil Parejo, 2004: 46), partiendo para ello de aquellos principios, metodología y ética del Trabajo Social heredados (De las Heras, 2000).

Las Jornadas de Pamplona han sido consideradas como el inicio de la tecnificación profesional y el desarrollo disciplinar en el que, acorde con el movimiento de reconceptualización, se origina la ruptura con planteamientos clásicos y el alejamiento de posturas ideologizadas (Brezmes, 2008).

En 1978 asistimos a la reivindicación realizada por Patrocinio de las Heras (2000), cuyo propósito era eliminar el término beneficencia pública del texto constitucional. A estas reivindicaciones se sumaron las realizadas por otras profesionales como Karmentxu Marín en 1976 («Asistentes Sociales: una profesión para tomar en serio») y la propia Patricinio de las Heras en 1978 («Grave carencia de una correcta planificación de la acción social») (Llovet y Usieto, 1990).

A su vez, y como veremos en el caso de la Escuela de Asistentes Sociales de Pamplona, este es un período de incertidumbre para las escuelas de Trabajo Social dependientes de la Iglesia, ya que muchas de ellas se ven abocadas a cerrar. Pese a todo, es un período en el que se le da muy poca importancia a asignaturas propias del Trabajo Social en los planes de estudio (Brezmes, 2008).

Se evidencia que, desde el punto de vista axiológico, es el momento en el que las y los profesionales empiezan a tomar conciencia de un espacio ético propio, destacando valores como la profesionalidad, la entrega y el sentido de responsabilidad, así como la explicitación de la toma de conciencia del dilema ético entre la tarea de promoción de la persona usuaria y la labor de control del profesional (Vázquez, 1971).

Así, aunque continuase habiendo profesionales con un marcado carácter religioso, en este período comienzan a proliferar las y los que consideran que la ética profesional debe desvincularse definitivamente de la moral religiosa (Vázquez, 1971; Brezmes, 2008).

1.4. Período de principios éticos, burocratización y reivindicaciones (1980-2002)

El fenómeno que predomina en el Trabajo Social entre 1980 y 2002 es la burocratización y el consiguiente empobrecimiento de la disciplina-profesión, así como las reivindicaciones de las y los profesionales, entre las que preponderan las posturas de izquierdas y la no identificación de la profesión con los valores de Iglesia (Idareta, Úriz y Viscarret, 2016).

La profesión asiste también a contradicciones fundamentales en esta época: trabaja por adaptar a la persona a la realidad social generadora de los problemas sociales; no defiende lo público, sino que lo critica y apuesta por la iniciativa privada; las profesionales del Trabajo Social, aunque busquen un estatus científico, no se preocupan por producir un discurso disciplinar propio; y, finalmente, se desconoce cómo promover la autonomía de la persona usuaria mientras que a las y los profesionales se les asignan labores de control (Brezmes,

2008)³. Curiosamente este último es un dilema ético que también fue citado por Vázquez (1971) y por Sarasa (1993).

2. Periodización de los valores éticos en el Trabajo Social en Navarra

Hemos establecido dos períodos entre 1960 y 1985: el período moralizador (1960-1980) y el período de principios éticos, burocratización y reivindicaciones (1980-1985). El primero de ellos engarza con el declive del período moralizador que se origina a nivel nacional, al que en Navarra se le da una prolongada continuidad. El segundo coincide con el período del mismo nombre que acontece a nivel nacional en 1980 de la mano de la incipiente secularización del Trabajo Social en Navarra.

Al primer período lo hemos denominado moralizador porque la tendencia del Trabajo Social durante este período es bastante paternalista, velando mucho más por el bienestar de la persona usuaria que por la promoción de su autonomía o por la prevención de los problemas sociales. En el segundo período se originan las reivindicaciones de las y los profesionales y los servicios sociales comienzan a padecer los efectos de la burocratización, sumándose por ello a la reflexión que la profesión realiza a nivel nacional sobre la importancia de los principios éticos. De ahí su nombre: período de principios éticos, burocratización y reivindicaciones.

2.1. *Período moralizador (1960-1980)*

Debido al desproporcionado e inesperado crecimiento de la población de Pamplona originado entre 1950 y 1970 por los movimientos migratorios de zonas rurales hacia la capital para acceder a la incipiente industria, se evidenciará una importante falta de acondicionamiento de la ciudad que traerá como consecuencia diversos focos de marginalidad (Campo y Celaya, 1981).

Frente a tales problemas sociales se contempló la necesidad de crear nuevas instituciones y de formar nuevos profesionales para poder responder organizadamente a sus demandas y carencias. Así, en un contexto en el que se originará la proletarianización de la población, la aparición de una clase empresarial y la renovación de la Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano II, en septiembre

3. Compartimos con Brezmes (2008) que el común denominador de estos períodos es la burocratización del Trabajo Social y añadiremos que esta progresiva tecnificación ha dado lugar a una intervención social excesivamente instrumentalizada (Idareta y Ballester, 2013). No obstante, creemos que no es válido señalar todas estas contradicciones y renegar de la perspectiva ética gracias a la cual han podido ser identificadas.

de 1960 se abrirá la Escuela de Asistentes Sociales «San Vicente de Paúl» de Pamplona.

La Escuela surge al amparo del Arzobispado de Pamplona. Comenzará su andadura en los locales de la Providencia, siendo José María Díaz Madoz delegado episcopal. La dirección de la Escuela corrió a cargo de las Hijas de la Caridad (Sor María Ángeles del Amo, Sor María Rosa Sánchez, Sor María Ángeles Brun y Sor Josefina Herrero) hasta el curso 1973-1974.

La primera promoción se graduará en 1963 y la conformaron una treintena de alumnas (Romero, 2015). Estas promociones estaban compuestas exclusivamente por mujeres de entre 22 y 25 años, algunas de ellas religiosas de la misma Congregación, que destacaban por su vocación y su compromiso social. Los primeros hombres no se matricularon hasta el curso 1974-1975 (Campo y Celaya, 1981).

Estas primeras promociones se agruparán conformando la Agrupación de Asistentes Sociales «Santa María La Real», que aparece registrada en el Libro de Registro de Asociaciones desde el 13 de abril de 1965. Sus principales objetivos serán: elevar la formación técnica, moral y religiosa de sus miembros y estudiar las cuestiones doctrinales, científicas y prácticas del Servicio Social, mediante contactos nacionales e internacionales.

Por otra parte, aunque en otros planes de estudios de la época hallemos las asignaturas sobre moral profesional vinculada con la de formación religiosa, en el plan de estudios de la Escuela de Pamplona del curso 1962-1963 la asignatura *Moral Profesional* se imparte en el tercer curso, probablemente muy condicionada por preceptos religiosos anteriormente impartidos en las asignaturas de *Dogma y Sagrada Escritura* del primer curso o *Doctrina Social de la Iglesia* del segundo curso (Romero, 2015).

En este sentido, no se debe olvidar que las Escuelas de Asistentes Sociales «San Vicente de Paúl» tenían como objetivo principal la formación de las religiosas, así como de las que aspiraban a serlo. De ahí la vinculación existente entre formación religiosa y moral profesional.

Por ello, del mismo modo que sucediese a nivel nacional (Idareta, Úriz y Viscarret, 2016), aunque estas asignaturas poseyesen una marcada impronta religiosa, no se debe perder de vista la importancia que se le otorgaba a la formación en ética profesional (Molina, 1990, 1994; Sarasa, 1993). De hecho, el trato humanizador y el fuerte sentido ético aparecen como rasgos distintivos comunes de las primeras promociones de asistentes sociales y de sus formadores, así como elemento esencial en la formación recibida en la Escuela de Pamplona (Molina, 1990, 1994).

El carácter religioso de las actividades profesionales de las primeras asistentes sociales lo hallamos en algunos artículos de prensa de la época (Diario de Navarra del 09/08/1963 y ABC del 11/10/1970), en los que son consideradas como instrumentos de la Iglesia técnicamente capacitadas para dispensar, con vocación de servicio, la caridad cristiana y el cuidado pertinente a las y los feligreses.

Se destaca que la formación universitaria es innecesaria puesto que la asistencia social es una técnica aplicada cuya finalidad es resolver con inmediatez los problemas sociales del momento (económicos, escolares, de vivienda, de trabajo, de salud, etc.). Por todo ello, la asistente social era considerada como «cabeza que piensa, corazón que obedece, y manos siempre listas a la acción» (Diario de Navarra, 09/08/1963) o como «voluntaria casi sin preparación» con «deseo de hacer algo por los demás» (Unidad, 14/02/70). En este sentido, cabría un estudio a fondo de la incidencia del principialismo ético en el Trabajo Social en Navarra.

Todo ello evidencia que el Trabajo Social en Navarra, del mismo modo que en el resto de España, se comenzó a ejercer sin un método concreto y sin cuestionar el discurso hegemónico imperante (Romero, 2015; Idareta, Úriz y Viscarret, 2016), pudiendo compensar esta importante falta de orientación técnica con una fuerte orientación ética. Gran parte de los testimonios de la época apuntan a que los valores éticos fueron fundamentales para el ejercicio profesional ante la ausencia de método específico de Trabajo Social (Hörler, 1961; Llovet y Usieto, 1990).

En el caso de la Escuela de Pamplona, en el Estatuto de la Escuela de 1977 queda patente que es competencia de la Junta de Promoción «orientar la Educación Religiosa del Alumnado» (Artículo 2.º, Base Tercera) y que el Director de la Escuela se hará cargo de «el nombramiento y separación del Profesorado, tanto en las áreas de docencia teórica como práctica, excepto el personal de educación religiosa» (Artículo 1.º, Base Sexta). Todo ello revela la dependencia institucional que la Escuela seguía manteniendo con la Iglesia.

Entre el 26 y 30 de septiembre de ese mismo año, se celebraron las III Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales en Pamplona (concretamente en la Ciudad Deportiva de Amaya), en las que se ratificará el cambio de denominación de la profesión (*Trabajo Social* en vez de *Asistencia Social*) ya propuesto desde el Congreso de 1968.

No obstante, como reconoce Brezmes (2008), la modificación de la denominación de la profesión no originó ningún tipo de cambio sustancial en la misma. Desde una perspectiva ética, concretamente en Navarra, los valores predominantes eran los religiosos, pese a que, del mismo modo que otras

comunidades autónomas, se adscribiesen al Código de Ética de la FITS. Se pretendía paliar los problemas sin contemplar la prevención de los mismos o la promoción de la autonomía de la persona usuaria, predominando un enfoque paternalista, así como una atención individual o familiar.

La Constitución Española de 1978, servirá de marco jurídico hacia la democracia al definir a España como un «Estado social y democrático de Derecho», dando a los españoles el status de «ciudadanos con derechos». Comenzará un proceso legislativo que derogará normas obsoletas e implantará otras que se ajusten al nuevo régimen democrático y de Derecho (Brezmes, 2008). Este proceso legislativo, junto con la creación del sistema público de Servicios Sociales, uniformizará y sincronizará las evoluciones de las distintas realidades de las comunidades autónomas en materia de asistencia social.

2.2. Principios éticos, burocratización y reivindicaciones

La secularización del Trabajo Social en Navarra comienza a finales de los años 70 (Campo y Celaya, 1981) con el abandono paulatino de prácticas voluntaristas y la consiguiente profesionalización de la intervención social. Pero en 1980 la Escuela aspira a depender no tanto del Arzobispado como de la Diputación Foral. Todo ello porque a finales de los 70, el Arzobispado amenaza con el cierre de la Escuela debido a motivos económico y a los cambios sociales.

En los años 80, la Diputación Foral asumirá las competencias de los Servicios Sociales mediante acuerdos con la Administración Central, dando lugar a la creación del Organismo Autónomo de Servicios de Asistencia Social en 1981. Por su parte, el Ayuntamiento de Pamplona también impulsará los Servicios Sociales contratando a asistentes sociales para modernizar la intervención y pasar de un sistema de beneficencia paternalista a uno basado en el Estado de Bienestar y la justicia social.

En este sentido, la Ley Foral de Servicios Sociales de 1983 recogerá los principios y las áreas fundamentales de los servicios, políticas y competencias de la Diputación Foral. Este acondicionamiento de los Servicios Sociales de la Comunidad Foral incrementará los servicios ofrecidos pero redundará en una disminución de la atención directa y de un consiguiente incremento del grado de burocratización de la profesión (Idareta y Úriz, 2016).

La Escuela de Asistentes Sociales «San Vicente de Paúl» desaparece en el curso 1984-1985, el mismo en el que se cumplían 25 años de su creación, para dejar paso a la Escuela Universitaria del Gobierno de Navarra. La Escuela no pudo asumir los requisitos para transformarse en Escuela Universitaria de Trabajo Social porque carecía de los medios económicos y de Universidad pública a la que adscribirse.

Así, en 1984 comienzan a darse los pasos definitivos para que el Trabajo Social adquiera rango universitario en Navarra, adscribiéndose a la Universidad de Zaragoza hasta el año 1991. Momento en el que pasa a incorporarse a la Universidad Pública de Navarra (UPNA). La primera promoción de trabajadoras y trabajadores sociales de la UPNA se diplomará el año 1993, tres décadas más tarde que la primera de asistentes sociales.

En definitiva, es un período en el que el foco de atención se centra en la consolidación de los servicios sociales en Navarra, en la toma de conciencia de los efectos de la burocratización de los mismos, en reflexionar sobre la necesidad de un Código de Ética a nivel nacional, así como en la incorporación de la profesión a la universidad.

Conclusiones

Desde una perspectiva ética, el caso del Trabajo Social de Navarra difiere sustancialmente de la evolución seguida en el conjunto de España. Mientras que a nivel estatal entre 1960 y 1985 se delimitan claramente tres períodos éticos (período moralizador, período de valores y período de principios éticos, burocratización y reivindicaciones) (Idareta, Úriz y Viscarret, 2016), en Navarra únicamente se identifican dos (período moralizador y período de principios éticos, reivindicaciones y burocratización).

A tenor de la bibliografía analizada, no se han hallado evidencias que permitan delimitar un período de valores, entendiendo por tal un período en el que las y los profesionales tomen conciencia y recapaciten sobre los valores éticos con los que creen que deben identificarse.

En este sentido, tras el período moralizador, se inicia el período de principios éticos, burocratización y reivindicaciones, por lo que habrá que estudiar las consecuencias e implicaciones que haya podido traer para el ejercicio profesional en Navarra la ausencia de período de valores, así como un período moralizar tan prolongado.

La fuerte influencia de la Iglesia en Navarra, unida a la dependencia institucional que mantuvo la Escuela hasta los años 80, pudieron ser algunos de los motivos principales de la ausencia de un período de valores éticos claramente delimitado en el que se reflexionase sobre la conducta moral de las y los profesionales desde una perspectiva estrictamente ética.

Por todo ello, podemos afirmar que mientras que en gran parte de España el proceso de secularización de las escuelas de asistentes sociales se inicia a principios de los 60, en Navarra comienza durante los últimos años de los 70 y primeros de los 80. Por tanto, en Navarra el período moralizador se torna

veinte años más largo, ya que en el resto del país, entre 1960 y 1980, se desarrolla el período de valores.

El incipiente proceso de secularización de la Escuela en Navarra, que apostaba por una dependencia de la Diputación Foral y la adscripción a la Universidad, centraron el foco de gran parte de las preocupaciones y las reivindicaciones de las y los profesionales del Trabajo Social hasta bien entrada la década de los 80.

Década durante la cual, en sincronía con el Trabajo Social nacional, el Trabajo Social en Navarra comenzó a padecer los efectos de una fuerte burocratización. Desde una perspectiva ética, es a partir de entonces cuando el Trabajo Social en Navarra comienza a seguir la misma evolución que en el resto de España, sumándose a las reflexiones sobre las consecuencias de la alta burocratización en los servicios sociales y sobre la importancia de un código deontológico a nivel estatal.

Bibliografía

- BERMEJO, F.J. (2002). *Ética de las profesiones*. Bilbao: Desclée Brouer.
- BREZMES, M. (2008). *El Trabajo Social en España*. Murcia: Editum.
- CAMPO, M.A. Y CELAYA, T. (1981). *Los trabajadores sociales-asistentes sociales y el futuro de Navarra: perspectivas de una profesión*. Pamplona: Escuela de Asistentes Sociales San Vicente de Paúl.
- COLOMER, M. (1968). «Estatus profesional y deontología», en *Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales* (pp. 65-71). Madrid: FEDAAS.
- DE LAS HERAS, P. (2000). «La construcción histórica de la profesión», en *II Foro de Trabajo Social: Pasado, presente y futuro del Trabajo Social* (pp. 15-82). Madrid: Universidad de Comillas.
- DÍAZ GARCÍA, E. (1985). *La filosofía social del krausismo español*. Madrid: EDICUSA.
- DOMÍNGUEZ, D. (2011). El estoicismo como moral en Vives, el Broncese y Quevedo. *Ingenium. Revista de historia del pensamiento moderno*, 5, 105-131.
- ESTRUCH, J. y GÜELL, A. (1976). *Sociología de una profesión: los asistentes sociales*. Barcelona: Península.
- FERNÁNDEZ DE HENESTROSA, M. (1946). *Algunas ideas sobre la caridad organizada (para uso de las visitadoras)*. Madrid: Consejo Superior de Protección de Menores. Sección de Asistencia Social.
- FERNÁNDEZ, A. y CORVALÁN, H. (2001). Influencia del krausismo en el Río de Plata. *Frónesis*, 8 (2), 83-95.
- GANIVET, A. (1998). *Idearium español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIL PAREJO, M. (2004). *El protagonismo de la organización colegial en el desarrollo del Trabajo Social en España*. Madrid: Siglo XXI.

- GUILLÉN, E. (1993). La burocratización de Trabajo Social en la Intervención Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 181-193.
- GUTIÉRREZ RESA, A. (2010) Aplicación de valores en los servicios sociales comunitarios. *Praxis sociológica*, 14, 115-143.
- HEYLEN, V.L. (1960). *Código moral del Servicio Social*. Madrid: Cáritas española – Centro de Estudios de Sociología Aplicada – Instituto Católico de Estudios Sociales.
- HÖRLER, E. (1961). *Origen y objeto del Servicio Social. Misión de las Asistentes Sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- IDARETA, F., ÚRIZ, M.ªJ. y VISCARRET, J.J. (2016, en prensa). 150 años de historia de la Ética del Trabajo Social: periodización de sus valores éticos. *Cuadernos de Trabajo Social*.
- IDARETA, F. y BALLESTERO, A. (2013). La evolución del compromiso ético de los trabajadores sociales (1869-2013). *Zerbitzuan*, 54, 147-155.
- LACALZADA, M.ªJ. (2012). *Concepción Arenal: mentalidad y proyección social*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- LLOVET, J.J. y USIETO, R. (1990). *Los trabajadores sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización*. Madrid: Popular.
- MOLINA, M.ªV. (1990). *Las Escuelas de Trabajo Social en España (1932-1983)*. Colección Tesis Doctorales, 127/90. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MOLINA, M.ªV. (1994). *Las enseñanzas del Trabajo Social España, 1932-1983*. Estudio socio-educativo, Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- MOTTO, A. (2011). San Vicente de Paúl y la corriente renano-flamenca. Vicencianos. <http://vicencianos.org/san-vicente-de-paul-y-la-corriente-renano-flamenca/>
- PÉREZ, M.E. (2002). *Revisión de las ideas morales y políticas de Concepción Arenal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ROMERO, I. (2015). *La profesionalización del Trabajo Social: Los inicios en Navarra en la segunda mitad del siglo XX* (Trabajo Fin de Máster). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Extraído de: <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/19413>
- ROVIRALTA, R. (1937). *Los problemas de la Asistencia Social en la Nueva España* [s.l.: s.n.]
- SARASA, S. (1993). *El servicio de lo social*. Madrid: INSERSO.
- VÁZQUEZ, J.M. (Dir.) (1971). *Situación del Servicio Social en España*. Madrid: Instituto de Sociología Aplicada.
- ZAMBRANO, M. (1992). *El pensamiento vivo de Séneca*. Madrid: Cátedra.
- ZAMBRANO, M. (1996). *Pensamiento y poesía en la vida española*. Madrid: Endymion.

ENFOQUE Y ALCANCE. DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

Enfoque y alcance

Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social tiene como objeto fundamental contribuir a la difusión de investigaciones, experiencias, trabajos teóricos y metodológicos, tanto de carácter académico como profesional, que se realizan en nuestro país y en el ámbito internacional, relativos al Trabajo Social, a la política social y a los Servicios Sociales, así como a otras disciplinas y profesiones que, desde un punto de vista multi e interdisciplinar, enriquecen y complementan la disciplina y la acción profesional del Trabajo Social en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Los trabajos deben ser originales, no publicados ni estar siendo considerados en otra revista para su publicación, escritos en español, inglés, francés o portugués. El autor/a es el único responsable de las afirmaciones sostenidas en su artículo. De manera excepcional, los artículos que no sean inéditos se publicarán bajo la valoración del Comité Editorial y en función de: que su difusión haya sido en algún medio de difícil acceso y de que se consideren de particular relevancia e interés científico profesional.

La revista está integrada en RUA, Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante y cumple con el estándar de metadatos Dublin Core (<http://www.dublincore.org>) y con el protocolo OAI-PMH (Open Archives Initiative – Protocol for Metadata Harvesting: <http://www.openarchives.org>) para la transmisión de contenidos en Internet.

Cada uno de sus números se edita tanto en versión impresa como en versión electrónica: esta última disponible en esta plataforma y en el Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.

En la sección *Próximos artículos* de la edición electrónica, se puede acceder a los manuscritos evaluados y aceptados para publicación en formato 'post-print'. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* está abierta a intercambios con otras publicaciones.

Directrices para autores/as

1. Propuestas de artículos

Se aceptan propuestas de artículos para publicar en la revista, ajustadas a su objeto y a sus normas de publicación:

- *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* tiene como objeto fundamental contribuir a la difusión de investigaciones, experiencias, trabajos teóricos y metodológicos, tanto de carácter académico como profesional, que se realizan en nuestro país y en el ámbito internacional, relativos al Trabajo Social, a la política social y a los Servicios Sociales, así como a otras disciplinas y profesiones que, desde un punto de vista multi e interdisciplinar, enriquecen y complementan la disciplina y la acción profesional del Trabajo Social en el ámbito de las Ciencias Sociales.
- La revista adopta y se adhiere a las normas de publicación establecidas en el Manual de la APA, adaptadas a las necesidades editoriales de la revista. Es preciso recordar que el cumplimiento de los requisitos del Manual de la APA facilita la indización de la revista en las principales bases de datos de la especialidad, con lo que ello supone de beneficio para los autores y sus centros por la mayor difusión que alcanzan los trabajos publicados.

Serán considerados para su publicación los siguientes tipos de trabajos: investigaciones originales, trabajos teóricos, experiencias prácticas y notas técnicas.

- **Investigaciones originales:** Estarán estructuradas de la siguiente manera: resumen, palabras clave, texto (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones), agradecimientos y bibliografía. La extensión máxima del texto será de 8.000 palabras (en formato.doc), escritas a doble espacio, cuerpo de letra 12, tipo Times New Roman, admitiéndose 4 figuras y 6 tablas. Las tablas y figuras deberán presentarse en hoja aparte, numerándose correlativamente e indicando el lugar de colocación en el artículo. Si se utilizan, han de ser aquellas que, por su relevancia, sean necesarias para apoyar los argumentos recogidos en el texto. Es aconsejable que el número de autores/as no sobrepase los seis.
- **Trabajos teóricos y experiencias prácticas:** Los trabajos teóricos consistirán en un análisis crítico de temáticas relevantes para el Trabajo Social, la política social y los servicios sociales. Las experiencias prácticas consistirán en una sistematización rigurosa del proceso y resultados de las mismas. Ambas, revisiones y experiencias, deberán incluir un apartado con aportaciones o propuesta de aplicación o transferencia al Trabajo Social, la política social, los servicios sociales o la intervención social. Los textos tendrán una extensión máxima de 4.000 palabras en formato.doc, escritas a doble espacio, cuerpo de letra 12 y tipo Times New Roman. Opcionalmente el trabajo podrá incluir tablas y figuras.

- **Notas técnicas:** Describirán de forma resumida normativas o políticas, investigaciones en curso, así como crónicas de congresos, seminarios o jornadas relevantes para el Trabajo Social, la política social y los servicios sociales. Tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras (en formato.doc), escritas a doble espacio, cuerpo de letra 12 y tipo Times New Roman.

2. Envío de los trabajos

La recepción de artículos está abierta durante todo el año, a excepción del mes de agosto. Tanto el envío como la publicación de artículos son gratuitos.

3. Idioma y formato de los trabajos

Los trabajos podrán estar escritos en español, inglés, francés o portugués.

Los manuscritos deberán ajustarse al formato indicado antes para cada tipo de trabajo (investigaciones originales, trabajos teóricos, experiencias prácticas y notas técnicas).

4. Estructura de los trabajos

Los manuscritos se presentarán según el siguiente orden y estructura:

4.1. *Página de título. Primera página del manuscrito*

A modo de portada del manuscrito, esta primera página contendrá:

- a) Título del artículo (conciso pero informativo), en español e inglés, conformado con el mayor número de términos significativos posibles (a ser posible tomados de un vocabulario controlado o tesaurus de la especialidad). Si es necesario, se añadirá un subtítulo no superior a 40 letras y espacios, en español e inglés.
- b) Nombre y dos apellidos de cada uno de los autores o autoras teniendo en cuenta la forma de firma para indexación en bases de datos internacionales (véanse en la sección «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» las recomendaciones formuladas en <http://www.accesowok.fecyt.es/>).
- c) Nombre completo del centro de trabajo de cada uno de los/as autores/as, el cual tendrá su referencia al lado del nombre del/de la autor/a con números arábigos entre paréntesis (o en superíndice).
- d) Nombre y dirección completa de la persona responsable del trabajo o del/de la primer/a autor/a como responsable de correspondencia,

incluyendo número de teléfono, así como dirección de correo electrónico si se dispone de ella.

- e) Información sobre becas, ayudas o soporte financiero con el que se ha contado (Proyectos de Investigación) para la subvención del trabajo y otras especificaciones, cuando sea el caso.

4.2. Páginas de resumen y palabras-clave. Segunda página del manuscrito

Una segunda página independiente deberá contener los nombres y apellidos de los/as autores/as, el título del artículo y el de la revista, un resumen reducido (150 palabras) del contenido del artículo en español y el listado de palabras clave. Tanto este resumen como las palabras clave tendrán una versión en inglés revisada por persona experta.

Para aquellos textos cuyo idioma sea diferente del inglés se debe enviar, además del resumen reducido de *150 palabras*, un *resumen extenso en inglés del orden de 1000 a 1500 palabras* (revisado por persona experta) en el que se describa con algo más de profundidad los métodos, datos, hallazgos e implicaciones del trabajo.

- a) En el caso de los artículos originales, el contenido del resumen constará de: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. En cada uno de ellos se describirán, de forma concisa, respectivamente, el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y las principales conclusiones y/o recomendaciones que se pueden extraer del trabajo. Se enfatizarán los aspectos novedosos y relevantes del trabajo.
- b) Palabras clave: a continuación del resumen se especificarán cinco palabras clave o frases cortas que identifiquen el contenido del trabajo para su inclusión en los repertorios y bases de datos nacionales e internacionales. Se procurará poner el mayor número posible hasta un máximo de cinco. Deberán utilizarse términos controlados de referencia (a ser posible tomados de un vocabulario controlado o tesoro de la especialidad).

4.3. Texto del manuscrito. Tercera página, que será la del arranque del texto del manuscrito

La tercera página y siguientes serán las que se dediquen al texto del manuscrito, que se ajustará a las especificaciones de las instrucciones indicadas para cada tipo de trabajo. En el caso de los Trabajos teóricos y Notas técnicas podrá figurar el manuscrito estructurado en los apartados convenientes para facilitar

así su comprensión. Sin embargo, los trabajos originales deben ajustarse en la medida de lo posible a los apartados ya indicados: Introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y bibliografía:

- **Introducción:** Debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando las citas bibliográficas estrictamente necesarias. No incluirá datos o conclusiones del trabajo presentado. No debe realizarse una revisión bibliográfica detallada.
- **Metodología:** Será presentado con la precisión que sea conveniente para que el lector comprenda y confirme el desarrollo de la investigación. Fuentes y métodos previamente publicados deben describirse sólo brevemente y aportar las correspondientes citas, excepto si se han realizado modificaciones en los mismos. Cuando así proceda, se describirá el cálculo del tamaño de la muestra y la forma de muestreo utilizada en cada caso. Se hará referencia al tipo de análisis documental, crítico, estadístico, etc. empleado. Si se trata de una metodología original, será necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

Cuando se trate de trabajos experimentales en los que se hayan utilizado grupos humanos, se indicará si se han tenido en cuenta los criterios éticos correspondientes. No deben utilizarse los nombres ni las iniciales de las personas que hayan participado formando parte de la muestra estudiada.

- **Resultados:** Aparecerán en una secuencia lógica en el texto, tablas o figuras, no debiendo repetirse en todas ellas los mismos datos. Se procurará resaltar las observaciones importantes. Se describirán, sin interpretar ni hacer juicios de valor, las observaciones efectuadas con el material y métodos empleados.
- **Discusión:** Resumirán los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés y señalando las aportaciones y limitaciones de unos y otros. No deben repetirse con detalle los datos u otro material ya comentado en otros apartados. Se mencionarán las inferencias de los hallazgos y sus limitaciones, incluyendo las deducciones para una investigación futura.
- **Conclusiones:** Resumirán las ideas-fuerza que se pueden extraer de los resultados y su discusión y sus posibles transferencias a la sociedad o a la práctica, así como las posibles recomendaciones, si las hubiere. Se enlazarán las conclusiones con los objetivos del estudio, evitando las afirmaciones gratuitas y las conclusiones no apoyadas completamente por los datos del trabajo.

- Agradecimientos: Únicamente se agradecerá su colaboración a aquellas personas que hayan hecho contribuciones sustanciales al estudio pero sin llegar a merecer la calificación de autor, debiendo disponer el autor de su consentimiento por escrito. Asimismo, se recomienda a los autores, en su caso, una declaración explícita de la fuente de financiación de la investigación, y que ésta se encuentre en los agradecimientos.
- Bibliografía: La bibliografía debe aparecer a continuación de la discusión y conclusiones, o de los agradecimientos si los hubiere, según el orden alfabético de autores y siguiendo el estilo basado en las normas de la APA.

A fin de asegurar la coherencia, en cualquier momento del proceso editorial, la dirección de la revista podrá requerir a los autores el envío de la primera página (fotocopia) de cada uno de los artículos citados en la bibliografía.

La bibliografía debe ser corregida por el autor, comparándola con la copia en su poder. Se evitará utilizar frases imprecisas como citas bibliográficas. No pueden emplearse como tales las que precisen de aclaraciones del tipo «observaciones no publicadas», ni «comunicación personal», aunque sí podrán citarse dentro del texto entre paréntesis. Los trabajos aceptados, pero aún no publicados, se incluirán en las referencias bibliográficas especificando el nombre de la revista, seguido por la expresión «en prensa».

Las citas bibliográficas en el cuerpo del manuscrito, cuyo número ha de ser el suficiente y necesario, se presentarán identificando autor y año entre paréntesis y separados por una coma (ejemplo: Coob, 1989).

Las citas textuales deben ir entrecomilladas cuando sean inferiores a tres líneas. Si tienen más de 3 líneas irán sin entrecomillar y sangradas por el margen izquierdo, indicando en todo caso entre paréntesis el apellido del autor o autores del texto, el año de publicación y la página (ejemplo: Coob, 1989: 25-27).

Para las revistas, dada su trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los factores de impacto, se citarán: a) autor(es), con su(s) apellido(s) e inicial(es) de nombre(s), separando los apellidos del nombre con una coma. Si hay más de un autor, entre ellos se pondrá una coma. Todos hasta un máximo de seis, y cuando sean más de seis se pondrán sólo los seis primeros y se añadirá et al. Tras el último autor se pondrá el año entre paréntesis y un punto; b) título del artículo en su lengua original, y con su grafía y acentos propios. Tras el título se pondrá un punto; c) nombre correcto de la revista; d) número de volumen (nº) (la separación entre este apartado y el siguiente se hará con coma); y e) páginas primera y última, separadas por un guión.

4.4. Carta de presentación, de cesión de derechos y de declaración de conflicto de intereses

<http://alternativasts.ua.es/public/journals/20/Carta-presentacion-cesion-derechos-alternativas.doc>

Carta de presentación, de cesión de derechos y de declaración de conflicto de intereses

Sr./Sra. director/a de la Revista *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*

Leídas atentamente las instrucciones a autores, y analizada la cobertura de la revista, considero que la publicación que Vd. dirige es la adecuada para la difusión de nuestro trabajo, por lo que le ruego someta a la consideración de su posible publicación en la sección de _____ el manuscrito que adjunto le remito titulado _____, cuyos autores son _____, de los cuales _____ será el encargado de correspondencia.

Las aportaciones originales y novedades que en nuestra opinión el referido manuscrito aporta al estudio de _____ son, en síntesis, las siguientes: _____

Los autores certifican que este trabajo no ha sido publicado ni en todo ni en parte por cualquier otro medio, ni está en vías de consideración para publicación en otra revista.

Los autores se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participando en la redacción del texto y sus revisiones así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite.

Asimismo, aceptamos la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de la revista.

Cesión de derechos y declaración de conflicto de intereses

Los autores abajo firmantes transfieren los derechos de propiedad (copyright) del presente trabajo al Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, como organización editora patrocinadora de la revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social.

Declaramos además estar libres de cualquier asociación personal o comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido, así como el haber respetado los principios éticos de investigación.

Firmado:

Autor/a XXXX-XXXXX; Autor/a XXXXXXXX; Autor/a XXXXX-XXXXXXXX

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- 1) Se envía el manuscrito en formato.doc, incluidas las citas bibliográficas, tablas y figuras.
- 2) Se han seguido las instrucciones para asegurar una evaluación anónima.
- 3) Se adjunta como archivo complementario la carta de presentación, indicando originalidad, novedad del trabajo, sección de la revista a la que se dirige, responsabilidad de la autoría, no haber sido publicado ni en todo ni en parte por cualquier otro medio, ni estar en vías de consideración en otra revista, aceptación de la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de la revista, cesión de los derechos de autor al editor, no existencia de conflicto de intereses así como haber respetado los principios éticos de investigación.
- 4) Siempre que ha sido posible, se han proporcionado direcciones URL para las referencias.
- 5) El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final. En su caso, las figuras y tablas aportan información adicional y no repetida en el texto.

- 6) El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en la sección Acerca de la revista.
- 7) Se incluye el título completo, un resumen reducido y las palabras clave (entre 1 y 5 palabras clave), todo ello en español e inglés y, en su caso, francés o portugués. Cuando el texto completo no esté escrito en lengua inglesa, se incluirá un resumen extenso en inglés. Los textos en lenguas extranjeras deberán estar revisados por personas expertas. Ambos resúmenes se ajustan a las normas.
- 8) Se incluyen las filiaciones institucionales y/o profesionales de cada uno de los autores así como la dirección del autor principal o responsable de correspondencia, número de teléfono, fax y dirección de correo electrónico.
- 9) En su caso, se declaran becas, ayudas o soporte financiero y su procedencia.
- 10) El manuscrito responde a la estructura exigida en las normas de publicación y a las especificaciones de la sección a la que se dirige.
- 11) El manuscrito describe todas las fuentes, materiales, equipo y elementos usados, tanto en términos de grupos investigados como la globalidad del estudio. En su caso, una persona experta en el contenido del manuscrito podría reproducir su estudio, experimento, análisis, etc., a partir de la metodología descrita. En su caso, se han utilizado análisis estadísticos, y estos han sido revisados por persona experta en la materia. Las conclusiones se apoyan en los resultados obtenidos.
- 12) Se han revisado las referencias bibliográficas, y se ajustan en su estilo y formato a las normas internacionales APA exigidas por la revista.
- 13) Se citan las normas éticas utilizadas.

Aviso de derechos de autor/a

Los autores transfieren los derechos de propiedad (*copyright*) del presente trabajo al Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, como organización editora patrocinadora de la revista *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*.

A efectos de lo estipulado en los artículos 138-143 de la Ley de Propiedad Intelectual, la publicación de un trabajo que atente contra dichos derechos será responsabilidad del autor/a. El Comité Editorial de *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* no se hace responsable, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos. Del mismo modo, las opiniones y hechos

expresados en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as y *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* no se identifica necesariamente con ellos.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

FOCUS AND SCOPE. AUTHOR GUIDELINES

Focus and Scope

The main purpose of *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* is to contribute to the dissemination of research findings, experiences, theoretical and methodological work of an academic and professional nature which are carried out in Spain and at an international level. They are also related to social work, social policy and social services, as well as to other disciplines and professions that from a multi- and interdisciplinary point of view to enrich and complement the discipline and the professional activity of social work in the field of social sciences.

The work must be original, unpublished and not be under consideration by any other journal in order to be published. They must be written in Spanish, English, French or Portuguese. The author is solely responsible for the statements in the article. Exceptionally, previously published articles will be only be republished under assessment of the Editorial Board and depending on whether its dissemination occurred through an inaccessible media or depending on its relevance and professional scientific interest.

The journal is available in RUA, Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante (Institutional Repository of the University of Alicante) and complies with the Dublin Core metadata standard (<http://www.dublincore.org>) and with the OAI-PMH protocol (Open Archives Initiative – Protocol for Metadata Harvesting: <http://www.openarchives.org>) for the transmission of content on the Internet.

Each of its issues is edited in paper format as well as in digital format: the latter is available on this platform and in the Institutional Repository of the University of Alicante.

In the section Next articles of the electronic edition, you can find all the evaluated and accepted manuscripts in order to be published in 'postprint' format. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* is open to exchanges with other publications.

Author Guidelines

1. Article proposal

Articles to be published to be published, if they are in accordance with the purpose and publication rules of the journal:

- The main purpose of *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* is to contribute to the dissemination of research findings, experiences, theoretical and methodological work of an academic and professional nature which are carried out in Spain and at an international level. They are also related to social work, social policy and social services, as well as to other disciplines and professions that from a multi- and interdisciplinary point of view enrich and complement the discipline and the professional activity of social work in the field of social sciences.
- The journal adopts and adheres to the publication rules established in the APA manual, adapted to the editorial needs of the journal. It should be recalled that the fulfilment of the APA manual requirements enhances the indexation of the journal in the principal data bases of the specialty, which is beneficial for the authors and its centres because of the broadest dissemination that the published works can reach.

The following kinds of works will be considered to be published: original research, theoretical works, practical experiences and technical notes.

- **Original research:** They will be structured in the following manner: abstract, key words, text (introduction, methodology, results, discussion, conclusions) acknowledgements and bibliography. The maximum length of the text must be 8.000 words (in.doc format), typed with double-spacing, font size 12, type Times New Roman, being admitted 4 figures and 6 tables. The tables and figures must be presented on a separated sheet, be numbered correlatively and indicate where they are in the article. If they are used, they must be those that, according to its relevance, are needed to support the arguments shown in the text. It is advisable that the number of authors is not higher than six.
- **Theoretical works and practical experiences:** the theoretical works will consist in a critical analysis of relevant topics for social work, social policy and social services. The practical experiences will consist in a rigorous systematization of the process and of the results. Both, reviews and experiences, will include a section with contributions or implementation proposal or its possible uses in social work, social policy, social services or social intervention. The maximum length of the text will be 4.000 words in.doc format), typed with double-spacing, font size 12 and type Times New Roman. Optionally the work will include tables and figures.
- **Technical notes:** they will describe in a summarised form regulations and policies, in-progress investigations, as well as reports on congress,

seminars and conferences that are relevant for social work, social policies and social services. The maximum length will be 1.000 words (in doc format), typed with double-spacing, font size 12 and type Times New Roman.

2. Submission of works

Articles will be received along the whole year, except in August. Both the submission and the publication of the articles are free of charges.

3. Language and format

The works can be written in Spanish, English, French or Portuguese.

The manuscripts must be adjusted to the format previously indicated for each type of work (original investigation, theoretical works, practical experiences and technical notes).

4. Structure of the works

The manuscripts will be presented with the following order and structure:

4.1. Title page. First page of the manuscript.

As title page of the manuscript, this first page will have:

- a) Name of the article (concise and informative), in Spanish and English, written with as much significant terms as possible (if possible using a controlled vocabulary and thesaurus of the speciality). When needed, it will be added a subtitle that is not longer than 40 words (spaces included) in Spanish and English.
- b) Name and surname of each of the authors taking into account their signature for indexation in international databases (refer to the section «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» and see the suggestion made in <http://www.accesowok.fecyt.es/>).
- c) Whole name of the workplace of each of the author(s), which will have its reference next to the name of the author(s) with Arabic numeral in brackets (or superscripted).
- d) Name and whole address of the responsible person for the work or the first author as the responsible of correspondence, including telephone number, as well as e-mail address when available.

- e) Information about scholarships, grants or financial aids received (Research Projects) for the subvention of the work and other specifications, when needed.

4.2. *Abstract pages and key-words. Second page of the manuscript.*

An independent second page must have the whole name of the author(s) written, the title of the article and of the journal, a brief abstract (150 words) of the content of the article in Spanish and a list of key-words. Both the abstract and the words must have a translation into English reviewed by an expert in the field.

For those texts which language is other different than English will need, apart from the brief abstract of 150 words, an extended abstract *in English* of 1000-1500 words (reviewed by an expert in the field) in which the methods, data, results and implication of the work are described in detail.

- a) In the case of original articles, the content will consist of: introduction, methodology, results, discussion and conclusions. In each of them will be described in a concise manner the reason and objective of the investigation, the methodology used, the most significant results and the main conclusions and/or recommendations that can be drawn from the work, respectively. The new and relevant aspects of the work will be emphasized.
- b) Key words: after the abstract, five key words or short sentences will be specified, identifying the content of the work in order to include it in indexes and national and international databases. The article should include the highest possible number of words, up to a maximum of five. Controlled terms of reference must be used (if possible from a controlled vocabulary or a thesaurus of the speciality).

4.3. *Text of the manuscript. The third page will be the beginning of the text of the manuscript*

The third page and the following will contain the text of the manuscript, conforming to the specifications of the instructions given for each type of work. In the case of the Theoretical works and Technical notes, the manuscript can be structured in the convenient sections in order to facilitate its comprehension. However, original works must have the following sections (as previously indicated): introduction, methodology, discussion, conclusions and bibliography.

- Introduction: it must include the fundamentals and purpose of the study, using the strictly needed bibliographic citations. It won't include data or conclusions of the presented work. A detailed bibliographical review is not needed.
- Methodology: it will be presented with the convenient precision for the reader to understand and confirm the development of the investigation. Sources and methods previously published must be described briefly and provide the corresponding citation, except when changes were made. Where appropriate, the calculation of the sample size will be described along with the sampling mode used in each case. The type of analysis used (documental, critical, statistic, etc.) will be mentioned. In case of an original methodology, it will be necessary to explain the reasons that lead to its use and describe its possible limitations.

When human samples are used, it will be indicated whether the correspondent ethical criteria were taken into account. No names nor initials of the people from the sample should be used.

- Results: they will appear in a logic order in the text, tables or figures, not repeating the same data in them. Important observations should be highlighted. The observation made with the material and methodology will be described, without interpretation nor value judgements.
- Discussion: findings will be summarised, linking own observation with other studies of interest, pointing out the contributions and limitations of both. Detail of the data must not be repeated nor from other material previously mentioned. The implications of the findings and its limitations should be included, as well as the deductions for future investigations.
- Conclusions: the main ideas obtained from the results, its discussion and its possible applications will be summarised, as well as the possible suggestions, where they exist.
- Acknowledgments: only those who made substantial contributions to the study without being considered author will be acknowledge, when the author gives the correspondent written consent. Furthermore, it is recommended, where necessary, that authors explicitly declare their source of financing for the investigation, and also that it is found in the acknowledgements.
- Bibliography: The bibliography must appear after the discussion or conclusions (or after the acknowledgments if any, in alphabetical order of the authors and following the APA rules.

To assure coherence, in any moment of the editing process, the direction of the journal can request that the authors send the first page (photocopy) of all of the articles mentioned in the bibliography.

The bibliography must be corrected by the author, comparing it with the one in his possession. Imprecise sentences, such as bibliographical references, should not be used. Bibliography cannot be those which need clarification such as «non-published observations», nor «personal communication», though they may be used along the text in parenthesis. The accepted works, which are not published yet, will be included in the bibliography specifying the name of the journal, followed by the expression «in press».

Citations in the body of the manuscript (there must be enough) will be presented identifying the author and the year in parenthesis and separated with a comma (example: Coob, 1989).

Quotes must be enclosed within double quotation marks when they are no longer than three lines. If they are longer than three lines they will not be enclosed with quotation mark and left indented, always indicating in parenthesis the surname of the author or authors of the text, the publication year and the page (example: Coob, 1989: 25-27).

For journals, in accordance with its relevance to citations index and the calculation of the impact factors, it should be quoted: a) author(s), with their surname(s) and name's initial, separating the surnames with a comma. If there is more than one author, the names will be separated with a comma. When there are more than six authors, only the first six will be written followed by et al. After the last author the year will be written in parenthesis and a full stop; b) title of the article in its original language, and with its own spelling and grammar. After the title a full stop will be written; c) correct name of the journal; d) number of the volume (nº) (the division between this section and the following will be made with a comma); and e) first and last page, separated with a hyphen.

For the examples of bibliographical references quoted according to the necessities of the journals, see this [link](#).

4.4. Letter of presentation, copyright form and disclosure of conflict of interest

<http://alternativasts.ua.es/public/journals/20/Carta-presentacion-cesion-derechos-ingles-alternativas.doc>

COVER LETTER, RIGHTS TRANSFER AND CONFLICT OF INTERESTS STATEMENT

To the Editor in Chief of the Journal *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*

Having carefully read the Authors' Instructions and analyzed the coverage of the Journal, I believe that the publication that you manage is appropriate for disseminating our work. I therefore request that you take into consideration for possible publication in the _____ section the attached manuscript titled _____.

The authors are _____, with _____ being responsible for correspondence.

The original and new contributions made, in our opinion, be that above-mentioned manuscript to the study of _____ are summarized below:

The authors certify that this work has not been published, in whole or in part, in any other medium, nor is it under consideration for publication in any other journal.

The authors are liable for its content and for having contributed to the conception, design and execution of the work, analysis and data interpretation, and for having participated in writing and reviewing the text, as well as approving the final version to be submitted.

Likewise, we accept the introduction of changes to the content, if necessary subsequent to review, and of changes to the style of the manuscript by the journal's editorial staff.

COPYRIGHT TRANSFER AND CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The undersigned authors transfer the copyright for this work to Publications Service of Alicante University as the publishing organization that sponsors the Journal *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*.

We further state that we are free of any personal or business association that could represent a conflict of interest regarding the article submitted, and we have respected the research ethics principles.

Signed:

Author XXXX-XXXXX; Author XXXXXXXX; Author XXXXX-XXXXXXXX

Verification list for the preparation of submissions

As part of the submission process, the authors must check that their submission complies with all the following elements. If not, the submission will be returned.

- 1) The manuscript must be sent in .doc format, including bibliographical references, tables and figures.
- 2) The instructions to Ensure an anonymous evaluation must be followed.
- 3) A letter of presentation must be attached with the following: an explanation of the originality and novelty of the work, the section of the journal to which it's addressed, and authorship responsibility. It must certify that the work has not been previously published neither completely nor partly in any other means, or be in process of consideration by any other journal. It must state that the authors accept changes in the content (if any) after the revision and changes in style by the editors of the journal, as well as, transfer of copyright from the author to the editor, no conflict of interests and respected ethical research principles have been respected.
- 4) When possible, URL addresses are given for the references
- 5) The text must have single line spacing; size 12 font; italics are used instead of underlining (except URL addresses); and all the images, figures and tables must be properly placed along the text, instead of at the end. The figures and tables must provide additional information not repeated in the text.
- 6) The text follows the style and bibliographical requirements summarized in the Guidelines for Authors, that can be found in the section *About the journal*.

- 7) The whole title, a reduced abstract, the key words (1-5 key words) in Spanish and English or in French or Portuguese must be included. An extended abstract in English must be included. All texts written in foreign languages must be revised by an expert. Both abstracts must comply with the publication norms.
- 8) The institutional and/or professional affiliations of each of the authors must be included, as well as, the address, telephone number, fax and email address of the main author or the person in charge of the correspondence.
- 9) Information about scholarships, grants or financial support must be stated.
- 10) The manuscript complies with the required structure in the publication standards and with the specifications of the section to which it's addressed.
- 11) The manuscript describes all the sources, materials, equipment and elements used, both in terms of researched groups and the complete study. An expert in the content of the manuscript could repeat the study, experiment, analysis, etc. based on the methodology described. If necessary, statistical analysis has been used and has been reviewed by an expert in the field. The conclusions are based on the results obtained.
- 12) The bibliographical references have been reviewed and comply in style and format with the international APA standards required by the journal. Abbreviations must be explained when first used in the text.
- 13) Ethical standards used must be quoted.

Copyright Notice

The authors transfer the copyright of the present work to the Publishing Service of the University of Alicante (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante), as publishing organization which sponsors the journal *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*.

For the purposes laid down in the articles 138-143 of Intellectual Property Law, the publication of a work which violates these rights will be responsibility of the author. The Editorial Board of *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* is not responsible in any case for the credibility and authenticity of the works. In the same way, the opinions and facts mentioned in the articles are the sole responsibility of their authors and *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* do not necessarily identify with them.

Privacy Statement

The names and email addresses included in this journal are to be used solely for the purposes established herein and must not be provided to third parties or be used for other purposes.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

Se trata de una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos/as (*peer-review*) en el conocimiento de los objetos investigados y en las metodologías utilizadas en las investigaciones, con la finalidad de alcanzar los mayores estándares de calidad científica en los trabajos publicados.

El Comité Editorial de *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* no se hace responsable, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos. Del mismo modo, las opiniones y hechos expresados en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as y *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* no se identifica necesariamente con ellos.

Las obras recibidas pasarán por el siguiente proceso editorial en el que cada paso requiere la superación del anterior:

- **Acuse de recibo.** La revista acusa recepción de todos los trámites realizados para tener informados a los autores/as de la situación en la que se encuentra su manuscrito y, posteriormente, informará de su aceptación o rechazo.
- **Revisión del Comité Editorial.** El Comité Editorial pasará a considerar el trabajo para su publicación, comprobando si se adecua a la cobertura de la revista y cumple las normas de publicación. En tal caso, se procederá a su revisión externa (*peer-review*).
- **Revisión por pares.** Los manuscritos serán revisados de forma anónima (*dobles ciegos*) por dos personas externas, expertas en el objeto de estudio y/o metodología empleada, con arreglo al formulario de revisión de originales. El Comité Editorial de la revista, a la vista de los informes externos, se reserva el derecho de aceptar / rechazar los artículos para su publicación, así como el de introducir modificaciones de estilo y/o acortar los textos que sobrepasen la extensión permitida, comprometiéndose a respetar el contenido del original.

En el caso de juicios dispares entre las dos personas evaluadoras, los trabajos se remitirán a un tercer evaluador/a. Los trabajos que sean revisados y pudieran ser considerados para publicación previa modificación, deberán ser devueltos en el plazo de 30 días tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. Cuando sea necesario, la nueva versión del texto será enviada otra vez a las personas evaluadoras, procedimiento que se seguirá hasta la aceptación definitiva del trabajo por la revista. Los autores/as recibirán los informes de evaluación

de los revisores/as (de acuerdo con el protocolo de evaluación de la revista) de forma anónima, para que puedan realizar las correcciones o réplicas oportunas.

Decisión del Comité Editorial. En general, una vez vistos los informes externos, los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de la Redacción de la revista son los siguientes:

- a) originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos;
- b) actualidad y novedad;
- c) relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos;
- d) significación: avance del conocimiento científico;
- e) fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada;
- f) presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).

Revisión de los artículos aceptados. Una vez maquetado el artículo se le enviará al autor o autora una copia en formato pdf para que compruebe si es correcto, o hace falta alguna modificación. Únicamente se pueden realizar correcciones relacionadas con la prueba de maquetación del manuscrito original. Si en 72 horas no hay respuesta, se entenderá que el artículo está listo para su publicación. No se pueden realizar cambios en el mismo después de su publicación online.

Duración del proceso editorial. El proceso de evaluación puede tener una duración de entre 4 y 6 meses.

Publicación de los artículos aceptados. Los artículos evaluados y aceptados serán publicados tanto en la versión impresa como en la versión electrónica de la revista: esta última disponible en la plataforma y en el Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante (RUA). Entre tanto se publica la versión definitiva de cada número, los artículos evaluados y aceptados serán publicados en formato «*postprint*» en la sección «Próximos artículos» de la edición electrónica de la revista, con su correspondiente DOI.

En su caso, el autor/a o primer firmante recibirá un ejemplar de la revista en papel después de su publicación.

Dudas o aclaraciones. Para cualquier duda o aclaración, pueden dirigirse a la página de contacto.

Frecuencia de publicación

Fundada con el mismo título en 1992 (números 1 al 15) por la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Alicante, se publica desde el año 2009 (desde el número 16) por el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de dicha universidad.

Su periodicidad es anual. La recepción de artículos está abierta durante todo el año, a excepción del mes de agosto. Tanto el envío como la publicación de artículos son gratuitos.

Entre tanto se publica la versión definitiva de cada número, los artículos evaluados y aceptados serán publicados en formato «postprint» en la sección «Próximos artículos» de la edición electrónica de la revista, con su correspondiente DOI.

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.

Archivar

Esta revista utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras, a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración.

Responsabilidades éticas

La publicación de artículos en una revista con revisión por pares es un reflejo directo de la calidad del trabajo de sus autores/as, y del compromiso y cualificación de los investigadores e investigadoras que actúan como revisores/as. Por ello, es responsabilidad y deber del Comité Editorial de la revista *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* recordar a los/as autores/as que es una publicación comprometida con los principios éticos de la actividad científica en los siguientes términos:

1. Publicación y autoría

Todos los artículos deben incluir un listado de referencias, así como indicar si han recibido apoyo económico. Los trabajos deben estar libres de plagio o

fraude científico, cuyos supuestos* se enumeran de manera no exhaustiva a continuación:

- Plagio: copia literal sin entrecomillar y citar la fuente; copia sustancial (materiales de investigación, procesos, tablas...); parafrasear o reproducir ideas sin citar la fuente y/o cambiando el significado original; reutilizar y enviar textos propios ya publicados sin indicar la fuente y el parafraseo abusivo incluso citando la fuente.
- Fraude científico: no reconocimiento de todos los investigadores/as participantes en la elaboración del trabajo, el envío simultáneo a varias publicaciones, la división de un trabajo en partes diferentes que comparten las mismas hipótesis, población y métodos, así como la utilización de datos falsos o no probados. Finalmente, los autores/as deben declarar a la revista los potenciales conflictos de interés cuando envían un trabajo.

* Fuente: <http://www.ethics.elsevier.com/>

2. Responsabilidad de los autores/as

El envío de trabajos a *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* supone la lectura y aceptación de las normas editoriales y de publicación de la revista, incluida la participación en un proceso anónimo de evaluación por pares.

Todos/as los/as autores/as que firman un trabajo deben haber contribuido de manera significativa a su elaboración y deben estar de acuerdo con el resultado final y con el envío del trabajo para su evaluación. Haber ayudado en la recolección de datos o haber participado en alguna técnica no son, por sí mismos, criterios suficientes para figurar como autor/a. En general, para figurar como autor/a deben cumplirse los siguientes requisitos:

- a) Haber participado en la concepción y realización del trabajo que ha dado como resultado el artículo en cuestión.
- b) Haber participado en la redacción del texto y en las posibles revisiones del mismo.
- c) Haber aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

La revista declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos a publicar.

- Los trabajos deben reconocer a todos/as los/as autores/as que han participado en su elaboración.

- Los datos utilizados en el artículo deben ser reales y auténticos.
- Los/as autores/as asumen la obligación de corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.
- Los artículos han de ser inéditos y no pueden ser enviados simultáneamente a ninguna otra publicación.
- Los/as autores/as han de declarar cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los/as autores/as deben mencionar, en la sección de metodología, que los procedimientos utilizados con las personas participantes han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado, cuando así proceda.
- Los/as autores/as deben contar con permiso de publicación por parte de la institución financiadora de la investigación, cuando proceda.
- Los/as autores/as son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.
- Cuando se describen experimentos realizados en seres humanos debe indicarse si los procedimientos seguidos son conformes a las normas éticas del comité de experimentación humana responsable (institucional o regional) y a la Declaración de Helsinki de 1975 revisada en el 2000. No se deben utilizar nombres, iniciales u otros datos de identificación de los centros donde se ha realizado.

3. Proceso de revisión

Todos los artículos enviados a la revista se someten a un proceso de revisión por pares con las siguientes características:

- La selección de los revisores se realiza en función de normas y principios previos basados tanto en su cualificación como en la calidad de su producción científica.
- El proceso de revisión será totalmente anónimo tanto para los autores como para los revisores. Los artículos y sus revisiones serán tratados confidencialmente.
- Los revisores consideran, entre sus criterios de evaluación, el respeto a los principios éticos esenciales en la investigación científica.
- Los juicios expresados en las revisiones deben ser objetivos.
- Tanto autores como revisores deben revelar las relaciones y fuentes de financiación que puedan generar potenciales conflictos de intereses.

4. Responsabilidades de los editores

- El Comité Editorial tiene la responsabilidad y autoridad para aceptar o rechazar un artículo basándose en las revisiones.
- El Comité Editorial revelará en su caso las relaciones o fuentes de financiación que puedan ser potencialmente consideradas como conflictos de intereses respecto a los artículos que rechaza o acepta.
- Sólo se aceptarán los artículos en los que existe una evidencia cierta sobre el cumplimiento de las normas editoriales.
- El Comité Editorial se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de constatarse plagio, falsificación o publicación duplicada, así como los diversos supuestos de fraude científico anteriormente enumerados. Del mismo modo, promoverá la publicación de correcciones o retractaciones frente a errores detectados.
- El Comité Editorial se compromete a preservar el anonimato de los revisores de manera que nunca puedan asociarse con los artículos revisados.

5. Cuestiones éticas de publicación

El Comité Editorial se compromete a:

- Vigilar y preservar los principios éticos de publicación.
- Evitar la publicación de material plagiado o elaborado de manera fraudulenta.
- Estar abierto a la publicación de correcciones, clarificaciones, retractaciones y disculpas siempre que sea necesario.
- Ofrecer apoyo en el proceso de retractación de artículos.
- Realizar todas las acciones necesarias para cumplir los estándares de compromiso intelectual y ético.

Exención de responsabilidad

Tanto el Comité Editorial como la empresa editora declinan cualquier responsabilidad sobre el material publicado. Ni el Comité Editorial ni la empresa editora garantizan o apoyan ningún producto que se anuncie en la revista, ni garantizan las afirmaciones realizadas por el fabricante sobre dicho producto o servicio.

PEER REVIEW PROCESS

Alternativas is an arbitrated journal which uses an external review process carried out by experts (*peer-review*). These experts are specialized in the knowledge of the researched subjects and in the methodologies used during research with a view to achieve the greatest quality standards in scientific quality in the published works.

The Editorial Board of *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* is in no case responsible for the credibility and authenticity of the works. In the same way, the opinions and facts presented in each article are the sole responsibility of their authors.

The received works are subject to the following editing process, in which each step requires to overcome the previous one:

- **Acknowledgement of receipt.** The journal acknowledges the receipt of the completed procedures in order to keep the authors informed about the situation of their manuscripts and subsequently they will be informed about its approval or rejection.
- **Review of the Editorial Board.** The Editorial Board will consider the work for publication by verifying if the work is appropriate for the coverage of the journal and if it satisfies the publication standards. In that case, the external review (*peer-review*) will take place.
- **Peer-review.** The manuscripts will be reviewed anonymously (double blind) by two external reviewers, who are experts in the object of study and/or methodology used following the revision form of the original. In the view of external reports, the Editorial Board of the journal reserves the right to accept/refuse the articles for their publication, as well as the right to introduce style modifications and/or to shorten the texts, which exceed the text length permitted, by committing itself to respect the original content.

In the case of different opinions between the two evaluators, the works will be sent to a third evaluator. The works reviewed that could be considered to be published with prior modification must be returned within a period of 30 days, in the case of either minor or major corrections. When necessary, the new version of the text will be sent again to the evaluators. This process will be followed until there is definitive approval of the work by the journal. The author(s) will receive the evaluation reports of the evaluators anonymously

(according to the protocol of the journal) so that they can make the appropriate corrections or copies.

Decision of the Editorial Board. In general, once the external reports are seen, the decision of approval-rejection of works on the part of the Editorial Board is based on the following:

- a) originality: totally original, valuable information, repetition of known results;
- b) current and new;
- c) relevance: applicability of the results for specific problem-solving;
- d) significance: progress of scientific knowledge;
- e) reliability and scientific validity;
- f) presentation: good writing skills, organization (logical coherence and presentation).

Review of the accepted articles. When the article is ready for print, proofs will be sent to the author in a pdf file for revision. The only corrections allowed concern the formatting of the article. Authors have 72 hours to reply. If there is no reply, it is understood that the article is ready for publication. No changes are allowed to articles after publication online.

Duration of the editing process. The editing process can last between 4 and 6 months.

Publication of the accepted articles. The evaluated and accepted articles will be published in paper format as well as in digital format: the latter is available in the platform and in the Institutional Repository of the University of Alicante (RUA). As long as the definitive version of each issue is published, the evaluated and accepted articles will be published with its respective DOI in «postprint» format in the section «Next articles» in the electronic edition of the journal.

After the publication, the author or first signatory will receive a copy of the journal in paper format.

Doubts and questions. If you have any doubt or question, please contact us (see Contact section).

Publication Frequency

The journal was founded with the same name in 1992 (issues from 1 to 15) by the Graduate School of Social Work of the University of Alicante. The journal has been published since 2009 (from issue 16) by the Department of Social Work and Social services of the same university.

It's published on a biannual basis. The receipt of articles is open throughout the year, with the exception of August. The submission and publication of an article is free of charge.

As long as the definitive version of each issue is published, the evaluated and accepted articles will be published with its respective DOI in «postprint» format in the section «Next articles» in the electronic edition of the journal.

Open Access Policy

This journal provides open access to its content, which is based on the principle that offering the readers an open access to research studies will contribute to a major global exchange knowledge.

Archiving

This journal uses the LOCKSS system to create a file system that is distributed among collaborating libraries. Those libraries are allowed to create permanent archives of the journal for conservation and restoration.

Ethical responsibilities

The publication of peer-reviewed articles in a journal is a direct reflection of the work quality of its author(s), as well as of the commitment and qualification of the researchers and investigators who act as evaluators. For this reason, is under the responsibility and duty of the Editorial Board of the journal *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* to remember the author(s) that the publication must always be committed to the ethical principles of scientific activity in the following terms:

1. Publication and authorship

All the articles must include a list of references, as well as indicate if the authors have received any financial support. The works must be free of plagiarism and scientific misconduct. Both assumptions* are listed below in a non-exhaustive manner:

- Plagiarism: verbatim copy without quotation marks or not citing the source; substantial copy (investigation materials, processes, tables...); to paraphrase or reproduce ideas without citing the source and/or changing its original meaning; to reuse and send your own published texts without indicating the source and constantly paraphrasing.
- Scientific misconduct: non recognition of all the investigators involved in the elaboration of the work, simultaneously submit to different journals, division of a work in different parts which have the same hypothesis, population and methods, as well as the utilization of false or not proved information. Finally, when the authors send a work, they must announce to the journal the main conflicts of interest.

*Source: <http://www.ethics.elsevier.com/>

2. Responsibility of the authors

The submission of works to *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* implies the lecture and acceptance of the editing and publication standards of the journal, included the participation in an anonymous peer-review process.

All the signatories of a work must have contributed in its elaboration in a meaningful way and they agree with its final result and submission. Helping in data collection or taking part in the development of some technique are not enough criteria to figure as an author. In general, to figure as one of the authors, you must fulfil the following requirements:

- a) You must have taken part in the conception and realization of the work that has resulted in the article in question.
- b) You must have taken part in the writing of the text and in the possible reviews.
- c) You must have approved the version which is finally going to be published.

The journal cannot accept responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the works to be published.

- The author(s) who have taken part in this work are showed in the article.
- The information used in the article must be real and authentic.
- The authors assume the obligation to correct and/or recant possible mistakes found subsequently.

- The articles must be unpublished and cannot be sent to any other journal simultaneously.
- The author(s) must declare any commercial partnership that could mean a conflict of interest in connection to the article referred.
- In the section of methodology, the author(s) must mention that, where appropriate, the methods used with the people involved have been carried out with a prior and informed consent.
- Where appropriate, the author(s) must have permission to publish on the part of the funding institution of the research.
- The author(s) are responsible for the obtaining of appropriate licenses in order to reproduce material (text, tables or figures) of other publications partially and quote its source correctly.
- When the experiments carried out on human beings are described, the author(s) must indicate if the procedure followed is in accordance with the ethical standards of the responsible committee on human experimentation (institutional or regional) and with the Declaration of Helsinki of 1975 and reviewed in 2000. Do not include names, initials or any other identification data of the centres where the experiment was carried out.

3. Review process

All the articles sent to the journal are subject to a peer-review process with the following characteristics:

- The selection of evaluators is made according to the previous standards and principles based on their qualification, as well as on the quality of their scientific production.
- The review process will be totally anonymous for the authors, as well as for the reviewers. The articles and their reviews will be treated confidentially.
- The reviewers consider, among the assessment criteria, respect for essential ethical principles in scientific research.
- The opinions expressed in the reviews must be objective.
- The authors as well as the reviewers must reveal the relations and sources of funding that could generate potential conflicts of interest.

4. Editors' responsibility

- The Editorial Board has the responsibility and authority to accept or refuse an article based on the reviews.

- If necessary, the Editorial Board will reveal the relations or sources of funding that could be considered as potential conflicts of interest regarding the accepted or refused articles.
- The articles will be only accepted, if there is some evidence of compliance with the editing rules.
- In case of plagiarism, falsification or duplicate publication, as well as the assumptions of scientific misconduct cited above, the Editorial Board reserves the right to withdraw a received, accepted or already published article. In the same way, the publication of corrections and retractions will be promoted against mistakes found.
- The Editorial Board commits itself to preserve the anonymity of the reviewers so that they can never be related to the reviewed articles.

5. Publication ethical issues

The Editorial Board commits itself to:

- Protect and preserve the ethical principles of publication.
- Avoid the publication of plagiarized material or elaborated under false pretences.
- Be open to the publication of corrections, clarifications, retractions and apologies, where necessary.
- Provide support in the retraction process of the articles.
- Do whatever is possible to meet the standards of intellectual and ethical commitment.

Exemption from liability

The Editorial Board as well as the publishing company decline any responsibility for the published material. Neither the Editorial Board nor the publishing company guarantee or support any product that is advertised in the journal or ensure the statements made about that product or service by the manufacturer.

LISTADO DE EVALUADORES 2015-2016

Aguilar Hendrickson, Manuel	Universitat de Barcelona
Arias Astray, Andrés	Universidad Complutense de Madrid
Arza Porras, Javier	Universidad Pública de Navarra
Ballester Laguna, Fernando	Universidad de Alicante
Bañez Tello, Tomasa	Universitat de Barcelona
Barranco Expósito, Carmen	Universidad de la Laguna
Barrera Algarín, Evaristo	Universidad Pablo de Olavide
Botija Yagüe, Mercedes	Universidad de Valencia
Capilla Pérez, Andrea	Unviersidad de Huelva
Cardona Cardona, Josefa	Universitat de Les Illes Balears
Chávez Carapia, Julia del Carmen	Universidad Nacional Autónoma de México
De la Fuente Robles, Yolanda	Universidad Internacional de Andalucía
De la Red Vega, Natividad	Universidad de Valladolid
De la Rosa Gimeno, Pablo	Universidad de Valladolid
Escartín Caparrós, M ^a José	Universidad de Alicante
Facal Fondo, Teresa	Universidad de Santiago de Compostela
Fantova, Fernando	Consultor Social
Fernández Barrera, Josefina	Universitat de Barcelona
Ferreira, Jorge	ISCTE - Instituto Universitario de Lisboa
Ferrer Cascales, Rosario Isabel	Universidad de Alicante
Fombuena Valero, Josefa	Universitat de València
Francés García, Francisco	Universidad de Alicante
Gallardo Fernández, M ^a del Castillo	Universidad Pablo de Olavide
Gallego Molinero, Aranzazu	Universidad de Granada
García-Longoria Serrano, María Paz	Universidad de Murcia
Gijón Sánchez, María Teresa	Universidad de Málaga
Gil González, Diana	Universidad de Alicante
Gil Parejo, Manuel	Universidad Pontificia de Comillas

Gómez Moya, Josefa	Universidad de Valencia
Gorri Goñi, Antonio	Universidad Pública de Navarra
Hilarión Madariaga, Pilar	Universitat Autònoma de Barcelona
Ibabe Erostarbe, Izaskun	Universidad del País Vasco
Jaraiz Arroyo, Germán	Universidad Pablo de Olavide
La Parra Casado, Daniel	Universidad de Alicante
Llobet Estany, Marta	Universitat de Barcelona
López Espigares, Trinidad	Universidad de Málaga
Martínez Brawley, Emilia	Arizona State University
Mateo Pérez, Miguel Angel	Universidad de Alicante
Medina Tornero, Manuel Enrique	Universidad de Murcia
Mira-Perceval Pastor, M ^a Teresa	Universidad de Alicante
Orgaz Baz, Begoña	Universidad de Salamanca
Palma García, M ^a de las Olas	Universidad de Málaga
Parra Ramajo, Belén	Universitat de Barcelona
Pastor Seller, Enrique	Universidad de Murcia
Pérez Belda, M ^a Carmen	Universidad de Alicante
Pérez Caramés, Antía	Universidade da Coruña
Pérez Cosín, José Vicente	Unviersidad de Valencia
Pérez Eransus, Begoña	Universidad Pública de Navarra
Ponce de León Romero, Laura	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Prieto Lobato, Juan María	Universidad de Valladolid
Puig Cruells, Carmina	Universitat Rovira i Virgili
Quintero Velásquez, Ángela María	Universidad de Antioquia
Quiroga Raimundez, Violeta	Universitat de Barcelona
Ramos Feijóo, Clarisa	Universidad de Alicante
Rivera Álvarez, Joaquín María	Universidad Complutense
Ródenas Rigla, Francisco	Universidad de Valencia
Rodríguez Berrio, Arantzazu	Universidad de Deusto
Royo Ruíz, Isabel	Universidad de Valencia
Sancho Salido, Jordi	Universitat de Barcelona
Santana Hernández, Juana Dolores	Universidad de la Laguna
Setién Santamaría, M ^a Luisa	Universidad de Deusto
Sobremonte Mendicuti, Emma	Universidad de Deusto
Taboada González, María Luisa	Trabajadora Social y profesora emérita Universidad de Málaga
Tonon, Graciela	Universidad Nacional de la Matanza
Villalba Quesada, Cristina	Universidad Pablo de Olavide
Yeves Bou, M ^a Teresa	Universidad de Valencia

