

ISSN: 2452-4751
Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



TRABAJO SOCIAL EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS: UNA INTERVENCIÓN ESPECIALIZADA

Social work in educational establishments: a specialized intervention

Ana Castillo Leyton¹
<https://orcid.org/0000-0003-0231-7135>

Maritza Carvajal Álvarez²
<https://orcid.org/0000-0002-7940-6075>

Jorge Reyes Julio³
<https://orcid.org/0000-0002-7600-4836>

DOI: <https://doi.org/10.53689/int.v14i1.200>

Recibido: 12 de abril 2024
Aceptado: 10 de junio 2024

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo analizar la labor profesional que desempeñan los/las Trabajadores/as Sociales durante su inserción en tres establecimientos educativos públicos de enseñanza básica en la Comuna de Copiapó, Región de Atacama, Chile a los 15 años de la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Para ello, se desarrolló un estudio de tipo cualitativo con diseño de estudio de casos y elementos etnográficos con la participación de tres profesionales de Trabajo Social que ejercen funciones en establecimientos educativos públicos de enseñanza básica pertenecientes al Servicio Local de Educación Atacama. La recolección de información se realizó mediante el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y revisión documental a partir de lo cual se establecieron tres categorías de análisis, concluyendo que si bien no se evidencian lineamientos laborales establecidos que orienten el quehacer profesional, se identifica que los profesionales ejercen un rol importante en este contexto mediante el desarrollo de prácticas educativas implementadas con los actores de sus comunidades.

Palabras clave: Establecimiento educativo, Trabajo Social, Labor profesional, Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Abstract

The objective of this study was to analyze the professional work carried out by Social Workers during their insertion in three public basic education establishments in the Commune of Copiapó, Atacama

¹ Magister en educación. Directora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Atacama. E-mail: ana.castillo@uda.cl

² Magister en educación. Académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Atacama. E-mail: maritza.carvajal@uda.cl

³ Magister en Intervención socio jurídica en familia. Profesional JUNAEB, académico de práctica Dpto. Trabajo Social de la Universidad de Atacama. E-mail: jorge.reyes.j@uda.cl

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



Region, Chile 15 years after the implementation of the Preferential School Subsidy Law (SEP). To this end, a qualitative study was developed with a case study design and ethnographic elements, with the participation of three Social Work professionals, who work in public basic education establishments, belonging to the Atacama Local Education Service. The collection of information was carried out through the development of semi-structured interviews and documentary review, from which three categories of analysis were established, concluding that although there are no established work guidelines that guide professional work, it is identified that professionals practice an important role in this context through the development of educational practices implemented with the actors of their communities.

Key words: Educational establishment, Social Work, Professional work, Preferential School Subsidy Law

Cómo citar

Castillo, A., Carvajal, M. y Reyes, J. (2024). Trabajo Social en establecimientos educativos: una intervención especializada. *Intervención*, 14(1), 63-78. <https://doi.org/10.53689/int.v14i1.200>

1. Introducción

El rol del Trabajador/a Social en el contexto educativo actual se ha convertido en un pilar esencial para el desarrollo integral de los/las estudiantes, siendo la inserción de estos profesionales, una respuesta vital a la creciente necesidad de hacer frente a las complejas realidades escolares y contribuir significativamente a la promoción de una educación equitativa y de calidad, así como el asumir nuevos desafíos al expandir la práctica de intervención social a nuevos escenarios (Tocol y Levicoy, 2021).

De esta manera, la labor profesional ha adquirido gran relevancia, desarrollando acciones importantes tanto de intervención, prevención, promoción, como asistencial, considerando que la función depende de los lineamientos y énfasis de cada institución educativa. Tal como afirma Avellaneda (2012), los profesionales de Trabajo Social deben asumir una multiplicidad de roles, así como un amplio y diverso manejo de metodologías que le permitan seguir los lineamientos institucionales y abordar las necesidades de la población educativa.

Ahora bien, resulta importante hacer hincapié en el sistema educativo de Chile, pues a lo largo de la historia ha contado con acontecimientos significativos en cuanto a los diversos aspectos de acceso a la educación. Cabe destacar que el modelo educativo chileno propició por más de tres décadas la segregación por nivel socioeconómico, generando limitaciones en el proceso de libre elección del establecimiento educativo por parte de los/las estudiantes y sus familias, debido a la inequidad educativa que ocasionaron los requisitos de selección en las instituciones particulares subvencionadas (Villalobos, 2015).

De esta manera, se destacan tres leyes por las cuales este sistema se ha regido, siendo primeramente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Ley 18.962, 1990), fue creada con el objetivo de dar solución al problema de acceso a la educación en esa época; posteriormente, se crea la Ley 20.248 (2008), la que establece el régimen de la subvención escolar preferencial (SEP) con el fin de mejorar la calidad de los establecimientos educativos, con alumnos en situación socioeconómica frágil, que complejiza su proceso educativo; asimismo, en el año 2009, la LOCE fue derogada por la Ley General de Educación (LGE) (Ley 20.370, 2009), buscando cumplir con las exigencias de ese entonces y asegurar tanto la equidad como la calidad educativa.

En la actualidad la LGE establece que el sistema educativo nacional está conformado por el Sistema nacional de educación y el Sistema de educación superior (técnico profesional y universitario). Cabe mencionar que este último se encuentra regulado por la Ley 21.091 (2018), enmarcada dentro de la Ley 21.040 (2017), la cual crea el sistema de educación pública. Asimismo, cuenta con opciones de

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



flexibilidad curricular y modalidad de educación para adultos dirigida a aquellas personas que deseen iniciar o completar sus estudios.

Además, cuenta con una agencia de Calidad de la Educación que evalúa los logros de aprendizaje de estudiantes, así como el desempeño de los establecimientos educativos, regidos por la Ley 20.529 (2011), que crea el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación. A su vez, mediante la Ley 20.845 (2015), se determina implantar de manera progresiva la educación gratuita en los establecimientos subvencionados o los que reciben aportes estatales permanentes (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019).

En este sentido, la región de Atacama tiene características económicas, sociales, políticas, culturales y educativas particulares debido a su geografía árida, tiene una diversidad cultural con presencia principalmente de comunidades indígenas e inmigrantes. La región cuenta con diversas instituciones educativas, incluyendo escuelas públicas, colegios privados y universidades, aunque los recursos educativos suelen estar concentrados en la capital, Copiapó (Cuenta pública Chile, 2023).

La comuna de Copiapó presenta notables diferencias en cuanto a infraestructura y calidad educativa en la zona urbana y rural, cabe destacar los procesos de apoyo psicosocial prestados, pues en algunos de estos, Trabajadores/as Sociales y Psicopedagogos se encuentran presentes para ofrecer apoyo psicosocial a estudiantes que enfrentan problemas emocionales, familiares, de aprendizaje o de otra índole (Ardiles, Callejas, Santos, y MacCann, 2023).

En forma paralela la Ley SEP, establece un marco legal para mejorar la calidad educativa en Chile, incluyendo la incorporación de profesionales no docentes, como Trabajadores/as Sociales y psicólogos. Sin embargo, debido a la flexibilidad que esta ley otorga, no se especifican las funciones de estos profesionales convirtiéndose en un desafío para el involucramiento del Trabajador/a Social experimentando un ajuste de su rol a las nuevas dinámicas escolares, puesto que desempeñan un papel fundamental en la implementación de estrategias de inclusión y apoyo psicosocial a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

De esta manera, en la Ley SEP se requiere avanzar, reconociendo que esta ley constituye tanto oportunidades como limitaciones, puesto que, se denota la necesidad de solidificar una estructura en la cual, las funciones que desempeñan estos profesionales estén alineadas con los objetivos de inclusión y apoyo integral de las/los estudiantes, fortaleciendo los Planes de Mejoramiento Educativo y la cohesión en los equipos multidisciplinares dentro de las instituciones. Por lo tanto, se convierte en un desafío para los/las Trabajadores/as Sociales quienes buscan integrar sus intervenciones en un contexto educativo que se encuentra en constante cambio, transformando las instituciones no solo en un espacio de enseñanza, sino también en un contexto de intervención social con la finalidad de aportar en la promoción de la integración escolar, erradicando las desigualdades e inequidades educativas (Arriagada, Escobar, Guiñez y Salazar, 2020).

Por ende, los escenarios atendidos por los/las Trabajadores/as Sociales, implica abordar una perspectiva crítica y de reflexión en el proceso de intervención, trascendiendo de una mirada asistencial hacia la vinculación con los demás actores educativos, mediante la ejecución de procesos transversales que se orienten a aportar al bienestar integral de los/las estudiantes, derribando las barreras de desigualdad y exclusión. Desde esta perspectiva, en el desarrollo de esta investigación, se hace énfasis en aproximarse a las instituciones de educación que llevan a cabo la responsabilidad de generar estrategias que permitan favorecer la retención escolar y el logro pedagógico de sus estudiantes mediante los equipos multidisciplinares (Alday y Arenas, 2011)

Cabe destacar, que para percibir la subvención escolar preferencial deben suscribir un contrato, denominado 'Convenio de Igualdad de Oportunidades', en este documento se comprometen a desarrollar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), con indicadores más allá de los resultados

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



pedagógicos, así como, la retención, clima escolar, entre otras acciones, las cuales se orientan a disminuir o erradicar la segregación socioeconómica existente. Convirtiéndose en un aspecto relevante para los/las Trabajadores/as Sociales, dado que la Ley SEP, sugiere de forma explícita la “asistencia social a los/as estudiantes y sus familias en el área de la convivencia escolar” (Ley 20.248, 2008, art. 8).

En este orden de ideas, según Nieto-Morales y De Martino (2018), la profesión se convierte en un agente de cambio, en el que su accionar se centra en brindar herramientas y/o alternativas de solución correspondientes al contexto, considerando que la realidad se encuentra en una constante transformación, lo cual, requiere ejecutar prácticas e intervenciones sociales de apoyo y/o servicio, a fin de actuar de manera preventiva e incluso, potencializar espacios colectivos de bienestar y humanización (Sandoval, 2018; Tocol y Levicoy, 2021).

Sin embargo, las funciones que desempeñan los/las Trabajadores/as Sociales en educación, quedan supeditadas a la visión institucional, al criterio profesional y a la posición que asuma el cuerpo directivo, impidiendo que desde el Estado se propicien espacios de evaluación de las prácticas interventivas o la sistematización de los procesos educativos, desconociendo el alcance de la labor realizada. Es así como, este estudio busca conocer ¿Cómo se desarrolla la labor profesional de los/las Trabajadores/as Sociales durante su inserción en tres establecimientos educativos públicos de enseñanza básica en la Comuna de Copiapó, Chile en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)?

Dicha interrogante posibilita una mirada más profunda sobre el fenómeno de estudio, esta investigación tiene como objetivo analizar la labor profesional que desempeñan los/las Trabajadores/as Sociales en su inserción en tres establecimientos educativos públicos de enseñanza básica en la Comuna de Copiapó, Región de Atacama, Chile a los 15 años de la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

2. Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativa, con diseño de estudios de casos y elementos etnográficos, dado que dicha perspectiva, facilita analizar la praxis profesional del Trabajador/a Social en las interacciones y/o prácticas que ejercen en los establecimientos educativos, considerando aspectos históricos, geográficos y culturales, relevantes para el reconocimiento de las intervenciones que realizan estos profesionales, en este ámbito social. De esta manera, se reconoce la subjetividad de los/las participantes, otorgando un valor significativo en la información recabada mediante sus propios discursos (Gómez y Villalobos, 2014).

En este sentido, las vivencias y percepciones de las/los participantes, así como, las estructuras y normas que enmarcan dichas experiencias permiten analizar, cómo estos profesionales interpretan y dan sentido a su práctica, mediante las interacciones con otros actores de las comunidades educativas, lo cual ayuda a entender la construcción de su rol en estos espacios, considerando cómo sus roles y prácticas se ven afectados y moldeados por las políticas educativas, aproximándose a analizar la configuración de su labor dentro de un marco institucional que, de acuerdo a los hallazgos encontrados carecen de lineamientos específicos (Gómez y Villalobos, 2014).

2.1 Participantes

La unidad de análisis se encuentra conformada por tres profesionales de Trabajo Social. El tipo de muestreo empleado fue intencional y como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que, los participantes se encuentren vinculados laboralmente a un establecimiento educativo público de enseñanza básica en la comuna, el cual cuente con un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) mayor al 80%, siendo este índice un indicador que se encarga de medir el riesgo de deserción escolar de

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



un establecimiento educativo, mediante una evaluación socioeconómica de sus estudiantes (ver tabla 1), otro criterio fue que los participantes laboren jornada completa o por ciclo formativo y tengan un papel activo en dicha institución, esta participación fue de carácter voluntario, haciendo uso del consentimiento informado.

Tabla 1.
Índice de Vulnerabilidad (IVE) de Establecimientos educacionales 2023

Nombre	Comuna	Dependencia	Total matrícula 2022	IVE2023
Establecimiento 1	Copiapó	*SLEP Atacama	484	88%
Establecimiento 2	Copiapó	SLEP Atacama	520	87%
Establecimiento 3	Copiapó	SLEP Atacama	696	82%

Fuente: elaboración propia (JUNAEB, 2023).

2.2. Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información, se utilizó la entrevista semiestructurada, mediante una perspectiva de estudio de caso, permitiendo la comprensión holística, desde un análisis detallado del fenómeno de estudio (Gómez y Villalobos, 2014), para lo cual, se empleó un guion flexible al discurso del participante, con preguntas orientadoras. Además, se realizó una revisión del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento de Convivencia Escolar de cada establecimiento educativo.

2.3. Análisis de datos

En este apartado se efectúa la construcción de categorías y subcategorías, tal como se muestran en la tabla 2, siendo producto del análisis de contenido, lo que permitió el acercamiento al fenómeno de estudio desde el discurso de los/las Trabajadores/as Sociales (Tinto, 2013).

Tabla 2.
Matriz de categorización de información

Categorías	Subcategorías
Labor del trabajador/a social en el contexto educativo	Labor con: <ul style="list-style-type: none"> - Profesores/as - Estudiantes - Familia - Otras instituciones
	- Identificación del quehacer del trabajador social en los equipos multidisciplinares
	- Visibilización del profesional del área social
Intervención profesional en el contexto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos de intervención - Modelo sistémico - Modelo centrado en la tarea - Intervención de caso y familia
La labor de los trabajadores/as sociales ante la ausencia de lineamientos técnicos en las políticas públicas educativas	- Políticas públicas
	- Marco institucional
	- Prácticas profesionales

Elaboración propia (2024).

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



3. Resultados

Con base a los discursos y perspectivas de los/las participantes de esta investigación, se logró analizar la labor profesional que desempeñan los/las Trabajadores/as Sociales durante su inserción en tres establecimientos públicos de enseñanza básica en la Comuna de Copiapó, Región de Atacama, Chile a los 15 años de la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Los resultados expuestos se encuentran agrupados en tres categorías; la labor del Trabajador/a Social en el contexto educativo; la intervención profesional en dicho contexto y la labor de los trabajadores/as sociales ante la ausencia de lineamientos técnicos en las políticas públicas educativas, así como, las respectivas subcategorías de cada una, establecidas a partir de las entrevistas.

En este sentido, el abordaje de este estudio mediante la perspectiva metodológica etnográfica permitió una aproximación holística a la praxis de los/las Trabajadores/as Sociales que participaron en esta investigación, facilitando la comprensión de sus prácticas profesionales. Puesto que, al enfocarse en las interacciones de estos profesionales con los demás actores educativos y su inmersión en los entornos escolares, se entiende la manera en que configuran su identidad y adaptan sus intervenciones en función de las necesidades específicas del contexto educativo, destacando su capacidad de mediar entre las políticas educativas y la realidad de las comunidades escolares de los establecimientos educativos, implicados en el presente estudio.

3.1. Labor del Trabajador/a Social en el contexto educativo

Respecto a la labor realizada por los/las Trabajadores/as Sociales en el contexto educativo, se identificaron factores externos que influyen en su rol, tales como, la institucionalidad, los sujetos de atención, las dinámicas de trabajo, sean estas multidisciplinarias o interdisciplinarias, y son precisamente estos factores los que constituyen la riqueza de la labor del Trabajador/a Social en dichos contextos, considerando que cada establecimiento educativo mantiene distintos ejes de trabajo, existiendo acciones que se han reconocido como propias del Trabajo Social en este ámbito y son realizadas de manera transversal por los/las profesionales entrevistados/as.

En virtud de lo anterior, la labor realizada por estos profesionales en Trabajo Social se agrupa en las actividades y/o procesos desarrollados con profesores/as, estudiantes, familias y otras instituciones. De esta manera, respecto a la labor llevada a cabo con los/as profesores/as, se tiene en cuenta que el/la Trabajador/a Social, propicia el intercambio de estrategias en el aula, realiza seguimiento de casos, talleres referentes a convivencia escolar, resolución de conflictos e inclusión, tal como lo refiere la profesional del establecimiento E1

(...) sí, a mí me derivaron un estudiante (...) yo tengo que hacer seguimiento (...) todo el año (TS1).

Por otra parte, el profesional del establecimiento E2 agrega:

Acá en la escuela nosotros hacemos seguimiento de casos cuando nos piden información de la red o hemos derivado nosotros (...) se hace de todo un poco (...) en lo que se refiere a talleres, con el equipo multidisciplinario.... apoyamos todo lo de convivencia escolar, nosotros tenemos un plan anual de actividades y esos talleres los hacemos nosotros (TS2).

Respecto a la labor desarrollada con estudiantes, se tiene en cuenta el seguimiento a quienes presentan mayores índices de inasistencia, orientación de resolución de conflictos, acciones para

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



promover el clima social positivo dentro del grupo y el fomento de actitudes participativas en los mismos, expresando:

Hacíamos seguimiento y visitas cuando los alumnos faltaban mucho (...), ahora igual lo hacemos, pero con los que tienen problemas de conectividad les dejamos guías igual (...) la asistencia siempre ha sido un problema (TS3).

Por otra parte, el profesional de la E2, indica:

La asistencia es regular, tenemos problemas con familias emblemáticas, siempre han tenido algún tema con la asistencia y en esos casos somos más rigurosos, en controlar, citar, orientar y estar siempre recalcando la posible vulneración, acá tenemos la carta de compromiso de asistencia validada por todos (TS2).

A su vez, respecto a la labor desempeñada con familias, se enfoca en generar estrategias que faciliten su relación y acercamiento con el centro educativo así como, la entrega de recursos pro retención -enmarcados en la Ley SEP- coordinación de campañas solidarias y de programas de alimentación escolar, organizados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB, 2023), la que busca contribuir a la permanencia de niños/as, adolescentes, jóvenes y personas adultas en el sistema educativo, mediante la implementación de programas que apoyen el proceso educativo y la igualdad de oportunidades ante la educación. En este aspecto el trabajador social de la E2 señala:

(...) de las otras cosas que estoy a cargo, estoy a cargo de focalizar la alimentación de la JUNAEB porque son cupos limitados y no alcanza para todos, entregar los recursos pro retención, estamos entregando *giftcard* ahora, antes era ropa, uniformes, útiles (...) y cuando hay problemas con algún funcionario o familia de nuestros estudiantes hacemos campañas solidarias... bueno acá igual tenemos instaurado celebrar el día de la solidaridad, en esa fecha siempre se hacen canastas familiares y se entrega una en cada curso (TS2).

En cuanto a la labor desarrollada por parte del Trabajador/a Social con otras instituciones, se destaca la gestión de redes en cuanto a promoción, prevención y restitución de derechos, así como, la ejecución de la política pública, como por ejemplo la focalización del Programa de Alimentación Escolar (PAE), la entrega de la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE), pesquisa temprana de dificultades de columna, oculares, auditivas, desarrollo de la encuesta de vulnerabilidad educativa (Encuesta IVE), además de participar en las campañas de vacunación y programas de prevención universal de SENDA. Lo mencionado se constata en el siguiente relato:

Se realizaban talleres con los apoderados y (...) docentes (...) en los consejos generales con los docentes se entregaba información para educarlos (...) que si la develación (...) es con ellos, ellos tenían que informar, no minimizar situaciones (TS1)

Mientras que la profesional de la E1 indica:

Aplicamos el continuo preventivo, también está inserto el programa de parentalidad positiva, también trabajamos con ferias preventivas (...) se realizan capacitaciones, talleres (...) de manera online durante la pandemia (...) el trabajo de la promoción se da en red (TS3).

A partir de lo anterior, a pesar de que se denota que en el quehacer diario el trabajo desarrollado por los/las profesionales es amplio y contempla varios focos de atención, se evidencia que no se les reconoce este accionar en la estructura de los documentos que rigen y orientan la labor de las

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



entidades educativas, tales como la Ley SEP. Ésta, no señala las responsabilidades o funciones que debe realizar el/la profesional para entregar asistencia social al estudiantado y su grupo familiar en el área de convivencia escolar, situación que tampoco está contenida en el Convenio de Igualdad de Oportunidades que suscriben los establecimientos educacionales. Este contrato establece únicamente que los entes educativos deben construir un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), pero las acciones allí contenidas y las/los profesionales que las ejecutan dependerán de la visión que mantiene el sostenedor del establecimiento.

La identificación del quehacer del Trabajador/a Social en los equipos multidisciplinarios, si bien en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento de Convivencia, no aluden explícitamente a sus roles y funciones, estos documentos proporcionan un marco de acción y orientaciones generales que guían su intervención en aspectos relacionados con el bienestar estudiantil, la convivencia escolar y la inclusión social.

No obstante, es crucial centrarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los establecimientos considerados en el estudio, pues este documento define la misión, visión, principios y objetivos de cada institución educativa, en el que se establecen prioridades y valores que orientan los procesos dentro del establecimiento, articulando metas a largo plazo de la institución y su orientación pedagógica. A diferencia del PME ya que sus lineamientos son específicos y a corto plazo, o el Reglamento de Convivencia que regula, específicamente, aspectos disciplinarios y de comportamiento, constituyéndose ambos en documentos complementarios al PEI.

La revisión del PEI ofrece una perspectiva más amplia para entender el contexto en el que los/las Trabajadores/as Sociales desarrollan su labor, la coherencia entre las políticas educativas nacionales, los objetivos institucionales y la práctica profesional en los establecimientos educativos.

Aunque el PEI no define los roles individuales de cada profesional brindan un marco general que guía las intervenciones y prácticas de los distintos actores educativos, además, permite entender el contexto normativo que enmarca la labor del/la Trabajador/a Social. Se denota en este documento, orientaciones generales sobre los procesos del mejoramiento educativo, la convivencia escolar, la inclusión y áreas donde el Trabajo Social tiene un rol significativo.

Tabla 3.

Menciones del Trabajador/a social en el PEI de cada establecimiento educativo

Menciones en PEI		Menciones
E1	“La institución dispone de un equipo multidisciplinario que vela por un adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, mediante la oferta de variados talleres y/o academias para potenciar a los estudiantes con NEE, intereses diversos y habilidades destacadas”.	menciones explícitas
E2	El establecimiento desarrolla el perfil profesional del Trabajador Social, siendo quienes mantienen mayor claridad de las acciones que este debe desarrollar en el establecimiento de manera formal.	menciones explícitas
E3	“Plan de Sexualidad, afectividad y diversidad de género. Encargados: Inspector General, Encargada de Convivencia Escolar, Equipo Psicosocial y Orientadora Familiar” (p. 5)	mención explícita

Fuente: elaboración propia (2024)

Nota. Datos obtenidos del PEI de cada establecimiento educativo.

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



Conforme a lo anterior, respecto a las menciones en el PEI, la E1 señala que los equipos multidisciplinarios se reconocen como una Fortaleza en su matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), en lo que concierne a la dimensión Gestión Pedagógica, sin embargo, no se indica el rol que cumplen los equipos multidisciplinarios en este ámbito de gestión. Mientras que la E3 solo esboza que el equipo psicosocial mantiene responsabilidades en el desarrollo del plan de sexualidad, afectividad y diversidad de género del establecimiento, junto a otros profesionales, nuevamente sin señalar el rol que desempeñan estos profesionales en el desarrollo del plan de sexualidad y en su implementación.

Por su parte, el establecimiento E2 es la única institución que mantiene un desarrollo del perfil de profesionales del equipo multidisciplinario y del Trabajador Social, lo cual permite evidenciar, las acciones que debería realizar el profesional en su contexto, especificando que la dupla psicosocial debe enmarcarse en potenciar la capacidad de la institución educativa, en aras de educar y formar, desde una perspectiva psicológica y social a los actores educativos. En este sentido, el PEI de la E2 establece que el Trabajador Social en educación, debe cumplir con diversas funciones con los estudiantes y su grupo familiar, según las necesidades identificadas. A nivel comunitario genera y activa las redes con distintas instituciones públicas y sociales en beneficio del establecimiento. De forma que, el profesional del área social, se dedica a la identificación, seguimiento e intervención de casos de estudiantes con problemáticas sociales y/o en presencia de factores de riesgo causantes de vulneración de derechos, coordinando acciones con las redes internas del establecimiento educacional así como, con las redes de apoyo externas, en aras de contribuir a transformar su situación actual, el bienestar psicosocial de estudiantes del establecimiento y el desarrollo de un proceso educativo de calidad, sin factores externos que lo obstaculicen.

Lo anteriormente señalado, otorga mayor sustento a lo indicado anteriormente, en que la visión que mantienen los equipos directivos de los establecimientos es relevante a la hora de plantear el quehacer profesional en las entidades educativas, y en la medida que se mantiene un desarrollo más acabado del rol del Trabajo Social y/o del equipo multidisciplinario, se podrán desarrollar acciones interventivas que se sustentan desde los instrumentos institucionales, posibilitando además el posicionamiento de estos equipos frente a la comunidad educativa.

3.2. Intervención profesional en el contexto educativo

En esta categoría, se visualiza que los procesos interventivos de Trabajadores/as Sociales que participaron en este estudio poseen características similares. En su mayoría, las derivaciones que reciben los/las profesionales son realizadas por docentes, quienes deben:

Completar una ficha (...) después hablar con el equipo (TS2).

Todos/as los/las entrevistados/as coinciden en que deben cumplir con protocolos de derivación e instrumentos que sirvan de respaldo para la acción. Sin embargo, reconocen que pueden flexibilizar estos protocolos según sea la urgencia, es decir, los/las docentes pueden derivar los casos sin necesidad de un informe inmediato. Estas urgencias se denominan comúnmente como contingencias y son priorizadas según la necesidad o situación detectada. No obstante, los/las profesionales reconocen que todos/as los/las funcionarios/as tienen la potestad de derivar al equipo multidisciplinario, planteando que toda la comunidad educativa está comprometida con el bienestar de los/las estudiantes:

En el colegio, deriva de los asistentes hasta el equipo directivo (TS3)

En este orden de ideas, cuando los casos son derivados a redes externas se realiza seguimiento

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



con los programas de protección que trabajan con las familias, niños, niñas y adolescentes (NNA), con la finalidad de entregar información relevante para los procesos interventivos de estudiantes y sus familias, como también conocer los alcances de la intervención realizada por las instituciones externas, lo cual se constata en el siguiente relato:

Nosotros tenemos reuniones periódicas con el Programa de Prevención Focalizada (PPF), Programa de Intervención Especializada (PIE) y el Centro de Protección Infante Juvenil (CEPIJ) y seguimientos también (TS2).

Se destaca la posibilidad de ir retroalimentándose mutuamente en los avances y retrocesos de las intervenciones.

Por otra parte, respecto a los modelos de intervenciones, es importante destacar que los/las profesionales no reconocen explícitamente modelos a utilizar, sin embargo, al ejemplificar conforme a lo que se desea conocer, se van identificando modelos o enfoques de intervención en el contexto educativo, con el que coinciden los/las tres entrevistados/as

El sistémico porque una trabaja con el estudiante, la familia y las redes externas, (...) utilizando en ocasiones y según el contexto, el modelo centrado en la tarea (TS1).

Esta situación se debe a que en el contexto educativo no se realizan planes de intervención, por lo que los constructos teóricos no se visualizan para las/los profesionales con facilidad en su quehacer profesional.

Finalmente, los/las entrevistados/as reconocen que, debido a lo establecido por las instituciones educativas en cuanto a las diversas funciones y desempeño, utilizan el modelo sistémico que permite intervenir desde el sujeto, su familia y entorno. Se debe atender las necesidades macro con directrices micro que abarque mayor impacto en la población educativa. Respecto al trabajo con las redes agrega:

Hacemos análisis de caso con la dupla o con el equipo y determinamos la derivación (TS2).

Por parte desde la E3 la profesional señala:

La primera acción es activar la red y hacer las derivaciones o denuncias en el caso de los Tribunales de Familia (...) también está (...) el seguimiento y el monitoreo que hacen los programas donde quedan institucionalizados estos niños (TS1).

En lo que concierne a las derivaciones o denuncias la profesional indica:

Decidimos como institución (...) hacer la denuncia directa al Tribunal o en algunos casos hacemos derivaciones directas a la red sin pasar por la Oficina de Protección de Derechos de la Infancia (...) cuando ya la situación pasa a mayores y no está en nuestra competencia sí o sí tenemos que recurrir a estas instancias legales superiores en beneficio de nuestros estudiantes (TS1).

3.3. La labor de trabajadores/as sociales ante la ausencia de lineamientos técnicos en las políticas públicas educativas

La ausencia de lineamientos técnicos en los establecimientos educacionales se suple en cierta

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



medida por el conocimiento técnico que poseen los/las trabajadores/as sociales, sobre vulneración de derechos y del contexto en que están inmersos, sin embargo, se identifica que no todos/as los profesionales son los encargados/as de llevar a cabo acciones de protección y restitución de derechos. En este sentido, en la E1, referida a las denuncias o derivaciones a redes externas, es la directora quien solicita opinión profesional al equipo multidisciplinario, sin embargo, no son estos últimos quienes toman la decisión, mientras que, en la E2, es el Trabajador Social quien toma la decisión sobre denunciar o derivar a la red externa y de igual forma es quien informa al apoderado de la situación. Mientras que en los otros establecimientos son los equipos directivos quienes informan a los/las apoderados/as de las medidas que se toman por parte del establecimiento. Respecto al eje rector de la praxis que llevan a cabo los/las profesionales se identifica el Interés Superior del Niño expresando:

Estoy para velar por el estudiante o la estudiante, entonces siempre trato de poner sobre la mesa esos valores éticos (TS1).

Ante cualquier situación siempre se velará por el bienestar del niño, niña y adolescente y en segunda instancia el reglamento de convivencia escolar que mantiene los protocolos de actuación ante las distintas situaciones que puedan ocurrir dentro o fuera del establecimiento educacional.

Esta situación hace patente que en la medida en que los/las Trabajadores/as Sociales mantienen mayor participación en la discusión de lineamientos y reglamentos que mantienen los establecimientos, se logran establecer acciones que generan mayor impacto en la comunidad. En la misma línea, tras la información recabada se reconoce que en otras instituciones en las que se cuenta con dos Trabajadoras Sociales, se han desarrollado prácticas interventivas que se sostienen durante el año, desde el seguimiento de casos y la planificación de acciones tanto a mediano como a largo plazo con los/as estudiantes que presentan dificultades. Esta forma de desarrollar un trabajo distinto puede responder también a la disminución de la carga de casos posibles de atención que tienen las/os profesionales.

En virtud de lo anterior, Puyol y Hernández (2009), plantean que la formación específica y requisitos que reúnen las/os Trabajadores/as Sociales son de vital importancia en el contexto educativo dado que, las características del trabajo que desempeñan, les convierte en personal idóneo para interactuar entre el sistema educativo y los agentes intervinientes, potenciando la participación del estudiantado. No obstante, refieren que es relevante que hagan parte de las discusiones y decisiones del establecimiento educativo, para desarrollar un trabajo colaborativo puesto que de esto depende su inserción en el mismo, así como, que los procesos desarrollados, obtengan resultados favorables y de impacto. Ahora bien, teniendo en cuenta la necesidad de implementar diversos procesos que beneficien e impacten el ámbito educativo, las instituciones cuentan con equipos multidisciplinarios en aras de desarrollar un trabajo colaborativo. No obstante, los hallazgos evidencian que los/las profesionales a pesar de pertenecer a un equipo multidisciplinario compuesto en su mayoría por un/a Psicólogo/a y un/a Trabajador/a Social no reconocen en su acción profesional un trabajo cointerventivo con su contraparte, sino por el contrario persiste la lógica de desagregar a las familias en donde el Trabajador/a Social es quien atiende a los adultos/as responsables del estudiante y el Psicólogo trabaja con los NNA.

En concordancia con lo anterior, Gatica (2016), afirma que es sumamente necesario la labor colaborativa entre los integrantes de un equipo psicosocial, dado que esto resulta fundamental en los establecimientos educativos, mejorando las posibilidades de concretar un trabajo significativo y de calidad en los/las estudiantes, puesto que esto permite establecer estrategias acordes al contexto social y psicológico de la comunidad escolar, integrando la complejidad de los problemas que trae la vulnerabilidad. De igual manera, refiere que el realizar un trabajo independiente, si bien se aborda la

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



problemática, los resultados son menos significativos que cuando lo aborda un equipo psicosocial en un trabajo cointerventivo.

Así bien, la participación del Trabajador/a Social que hizo parte de este estudio muestra que, con el paso del tiempo han adquirido mayor dimensión mediante las legislaciones y diversas metodologías desarrolladas, logrando un mejor involucramiento en las instituciones educativas. A pesar de esto, en un estudio realizado en España se evidencia que la labor de este profesional es infravalorada considerando su ejercicio profesional como reformador social dirigido a contexto público para cubrir necesidades básicas del individuo y no como un experto en la intervención social, incluido el ámbito escolar, minusvalorando sus procesos de intervención (Castro y Pérez, 2017). Lo anterior, muestra una similitud con los resultados del presente estudio.

Otro aspecto relacionado con esta categoría surge al abordar la intervención desde lo socio-jurídico, pues los/las Trabajadores Sociales entrevistados/as visualizan esta área desde lo judicial, en relación con la denuncia y sanciones, sin considerar que este ámbito contiene lo relativo a la promoción, prevención y restitución de derechos. Sumado a lo anterior, es menester tener en consideración que el código deontológico del Trabajo Social declara que la intervención se enmarca en el reconocimiento de derechos, pues este instrumento contribuye significativamente en el desarrollo de la praxis de los/las Trabajadores/as Sociales en el ámbito educativo. Esta declaración de principios señala que estos profesionales tienen como propósito “fomentar el bienestar del ser humano...defender y promover los derechos humanos individuales y colectivos” (Colegio de Trabajadoras y Trabajadores Sociales de Chile, 2014, art. 1 y 2), y la garantía de derechos, lo cual tiene relación directa con la promoción, protección y restitución de derechos especialmente en lo referido a NNA.

Así bien, es relevante considerar la necesidad de realizar seguimiento de casos derivados internamente durante el año escolar, puesto que ello permite prever acciones a largo plazo, con la finalidad de mejorar las trayectorias educativas de las/los estudiantes. Para ello, es necesario incluir mayor cantidad de profesionales en virtud de matrícula que mantienen los establecimientos, sin embargo, al no existir realidades en Chile que pudiesen servir de unidad de análisis, se considera la experiencia española, en la cual el Ministerio de Educación y Ciencia (1990), indica que “los centros que cuenten con un número de alumnos entre 90 y 100 dispondrán de un trabajador social (...) a partir de 160-180 alumnos, los centros contarán con dos de estos profesionales” (s.p.).

No obstante, al considerar las orientaciones técnicas de los Programas de Prevención Focalizada (PPF), estos se centran en la atención a niños/as y adolescentes entre 0 a 17 años y sus adultos responsables, su objetivo es restituir los derechos vulnerados que afectan a dicha población en el contexto familiar, pues estos mantienen una dupla psicosocial por cada 60 NNA, lo cual otorga un parámetro para sugerir un número de profesionales idóneos que desarrollen procesos interventivos. Ante ello, se estima necesario como mínimo un Trabajador/a Social por cada 200 alumnos/as en contextos de alta vulnerabilidad (IVE superior a 80%), pues permitirá desarrollar procesos a mediano y largo plazo, abordando cada una de las necesidades que mantiene el establecimiento en el ámbito social.

3.4 Dificultades que se presentan en el quehacer profesional

Una de las dificultades que se reconocen en el discurso de los/las entrevistados/as en torno a su quehacer profesional es la desprotección del/la funcionario/a que denuncia algún ilícito, debido a la forma en que la fiscalía y el tribunal de garantía desarrollan los procesos investigativos en torno a denuncias de delitos de tráfico de sustancias, lo cual se ilustra en el siguiente discurso:

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



Si tú por ejemplo haces una denuncia de tráfico (...) tú quedas súper desprotegido porque se le entrega el informe completo a la persona a la hora de notificarlo (...) nos enfrentamos a familias que son complejas y el día a día, tú no sabes si vas a salir y vas a encontrar (...) tu vehículo apedreado o que alguien te pueda pescar y te pueda mechonear ahí mismo entonces eso, igual uno se siente como desprotegido frente a eso (TS3).

Esta situación puede propiciar que los/las funcionarios/as del establecimiento eviten involucrarse en denuncias, por el temor de ser agredidos/as y la desprotección que propicia el sistema en un establecimiento ubicado en un sector de alta complejidad. En esta misma línea, respecto a los procesos que llevan a cabo instituciones externas, la profesional de la E3 esboza en su discurso que los Tribunales de Familia, en general no hacen parte de las causas proteccionales a los establecimientos cuando estos no efectúan la denuncia. Ello genera desconocimiento de los procesos interventivos que se llevan a cabo con los NNA en la red externa e impide que desde el establecimiento puedan contribuir a la restitución de los derechos de estos, además, no todos los programas realizan coordinaciones técnicas con las entidades educativas, por lo que la única forma en que pudiesen acceder a información es a través del apoderado.

De esta forma, desde la E3 en lo que concierne a la praxis, la profesional identifica dificultades en el hermetismo que presentan apoderados/as cuando se encuentran institucionalizados en alguna red de protección de derechos, también existen dificultades cuando se deriva a la red externa o se realizan denuncias de vulneraciones expresando:

Se ponen agresivos, amenazan te vamos a buscar por donde sea (TS1).

En este ámbito, existe una correlación con lo que sucede en la E1, ya que se reconoce la susceptibilidad de ser agredida por ejercer las acciones propias de su quehacer profesional, sin embargo, el profesional de la E2 no reconoce esta situación como problemática, indicando:

En mi experiencia, conversando con ellos explicando bien las cosas y siendo bien directo nunca he tenido problemas (TS2).

Otro ámbito que se evidencia como dificultad, es en la comunicación manifestando:

...con los programas hay dificultad... () ... entonces algunas veces no nos enteramos de los casos" (TS1).

Esta situación implica la invisibilización de estudiantes institucionalizados o se desconocen los motivos de la intervención y finalmente en lo referido a la toma de decisiones existen diferencias de criterio con los equipos directivos, en donde si bien se acuerda una alternativa de acción, no necesariamente es lo que considera la profesional, señalando:

Considero que es para alguna ... red externa y dicen démosle otra vuelta (TS1).

4. Conclusiones

El análisis muestra que la Ley SEP propició un avance significativo en la inserción de profesionales no docentes en espacios educacionales y si bien, su articulado es acotado en torno al quehacer profesional, ofrece a las entidades educativas mayor autonomía en la gestión directiva, lo cual propicia estas diferencias en la manera en que se abordan las problemáticas sociales en los establecimientos educacionales, principalmente en aquello que deriva en vulneraciones de derechos y denuncias a tribunales de familia o fiscalía.

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



A pesar de la autonomía que se genera desde las entidades educativas en torno al quehacer del Trabajo Social, se logró reconocer prácticas y acciones profesionales implementadas por los/las trabajadores/as sociales que guardan cierta similitud, tal es el caso de la implementación de la política pública en materia de prevención de SENDA, lo que concierne a la oferta programática de JUNAEB y la forma en que se resuelven las derivaciones a los equipos profesionales.

Otro aspecto que destacar de la Ley SEP (Ley 20.248, 2008), es que indica explícitamente que los establecimientos deben desarrollar “acciones en el área de convivencia escolar tales como apoyo en psicológico y de asistencia social a los alumnos y sus familias” (art. 8). Esto permitió la conformación de los equipos multidisciplinarios que se encuentran presentes en todos los establecimientos públicos del Servicio Local de Educación Pública Atacama.

En lo que concierne a los instrumentos que elaboran los establecimientos educativos, tales como el PEI y el PME, requieren mayor presencia de trabajadoras/es sociales y equipo multidisciplinario, ya que esto permitiría entregar un marco normativo institucional de las funciones que deben desempeñar estos profesionales, permitiendo además que puedan liderar en las áreas de *expertis* que tienen por formación. Por una parte, el PEI, no solo contiene la visión y misión institucionales, sino también define el perfil de toda la comunidad educativa, sin embargo, no efectúa esta misma descripción de los profesionales no docentes, invisibilizando su posición en los establecimientos educativos.

El PME es un instrumento que se construye con metas a corto, mediano y largo plazo que viene a ser la forma en que se materializan las áreas misionales declaradas en el PEI, responde de igual forma a los sellos educativos que los establecimientos pregonan y en este sentido, es recomendable que se considere la labor de los equipos multidisciplinarios con responsabilidades concretas en el desarrollo e implementación de las acciones que se enmarcan en convivencia escolar, en formación ciudadana, en lo referido a sexualidad, afectividad y género, etc., en el entendido que la formación de los educandos es integral y el Trabajo Social puede aportar significativamente en este ámbito.

En cuanto a la evaluación de procesos que realiza el Ministerio de Educación del cumplimiento de acciones consideradas en el PME se recomienda que además de realizarlas desde una mirada administrativa (cumplimiento de medios de verificación), también se desarrolle desde el foco de los procesos de intervención, de manera periódica durante el año, fomentando la sistematización de los procesos y considerando el acompañamiento correspondiente cuando se detecten debilidades, todo ello, en aras de contribuir significativamente a la sociedad. Así mismo, se sugiere la profundización de este fenómeno de estudio a través de una muestra más amplia, ahondando en el desarrollo de intervenciones que estos profesionales ejecutan.

Finalmente, si bien, desde la perspectiva de este estudio, se reconoce como una debilidad el no contar con un marco normativo o lineamientos técnicos definidos para el quehacer del Trabajo Social, se visualiza esta ausencia de lineamientos como una oportunidad, debido a la autonomía de su función profesional, considerando que el establecimiento mantiene un Reglamento de Convivencia Escolar robusto en materia de protocolos ante distintos tipos de vulneraciones que establece lo que debe efectuar la institución en caso de detectar alguna situación de carácter vulneratoria, de igual forma hacen referencia al reglamento de convivencia escolar como instrumento guía de las acciones que deben realizar como profesionales, sin embargo, no le otorgan la misma relevancia.

En este sentido, cabe destacar que los reglamentos de Convivencia Escolar se actualizan todos los años, este dinamismo del Reglamento de Convivencia Escolar permite que los/las trabajadores/as

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



sociales puedan, en cierta medida, adecuar su quehacer según las directrices que se entregan en él.

Referencias

- Arriagada, C., Escobar, C., Guiñez, L. y Salazar, K. (2020). Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre las acciones profesionales realizadas en establecimientos municipalizados, Chillán, Chile. *Calidad en la educación*, (52), 111-134.
- Alday, D. y Arenas, M. (2011). *Ley SEP, Incorporación de las duplas Psicosociales al área de Convivencia Escolar, una mirada desde el Trabajo Social* (Tesis de pregrado). Universidad de Valparaíso, Chile.
- Ardiles, M., Callejas, J., Santos, C., y MacCann, N. (2023). Desigualdad educativa en Chile: percepciones de estudiantes de educación media pública y privada de la comuna de Copiapó. En E. Morales (ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp.141-149). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Avellaneda, M. (2012). Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar. *Debate Público*, 3, 203-210.
- Castro, C. y Pérez, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo español. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 22, 215-226.
- Colegio de Trabajadoras y Trabajadores Sociales de Chile (2014). *Código de ética para los trabajadores sociales de Chile*. Santiago de Chile: Librosdementira
- Cuenta Pública Chile (2023). *Región de Atacama. Gobierno Nacional de Chile*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/gobcl-prod/public_files/Campa%C3%B1as/Cuenta-P%C3%BAblica-2023/CP-regiones/04._Atacama_ok.pdf
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP. *Revista Est. de Políticas Públicas*, 2(1), 105-119.
- Gómez, A. y Villalobos, F. (2014). *Competencias para la formulación de un proyecto de Investigación. Guía metodológica del proyecto INVESTIC para docentes investigadores*. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB]. (2023). *Índices de Vulnerabilidad Escolar 2023*. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2022/>
- Ley 18.962 de 1990. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. 10 de marzo de 1990. *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Ley 20.248 de 2008. Ley de Subvención Escolar Preferencial. 25 de enero de 2008. *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ley 20.370 de 2009. Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.529 de 2011. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. 11 de agosto de 2011. *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo de 2015. *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley 21.040 de 2017. Crea el sistema de educación pública. 16 de noviembre de 2017. *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- Ley 21.091 de 2018. Sobre educación superior. 11 de mayo 2018. *Biblioteca del Congreso Nacional*.

ISSN: 2452-4751

Volumen 14 N°1, 2024, pp. 63-78



- Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Orden de 18 de septiembre de 1990 por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24063>
- Nieto-Morales, C. y De Martino, M. (eds.). (2018). *Trabajo social en el Siglo XXI: Desafíos para la formación académica y profesional*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Puyol, B. y Hernández, M. (2009) Trabajo Social en Educación. *Revista Currículum*, 22, 97-117.
- Sandoval, M. (2018). El Trabajo Social chileno en un contexto de mutación cultural: Desafíos para la acción y la formación. *Perspectivas*, (7), 5-19. <https://doi.org/10.29344/07171714.7.1153>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL] (2019). *Perfil de País-Chile*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/chile_dpe_-_25_09_19.pdf
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135 - 173.
- Tocol, C. y Levicoy, C. (2021). Trabajo social, identidades y roles profesionales en contextos de escolarización. *Sophia Austral*, 27(18), 1-18. <http://dx.doi.org/10.22352/saustral202127018>
- Villalobos, C. (2015). El rol de la intervención social en el sistema escolar chileno. Una reflexión del aporte del Trabajo Social a una educación integral e inclusiva en el marco de la reforma. *Intervención*, (4), 54-60. <https://doi.org/10.53689/int.v1i4.24>