

UNA MIRADA A LA REALIDAD DE LAS PERSONAS TÉCNICAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS VALENCIANOS. RELATO DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE FCT.

Silvia Villa Marzo

Licenciada en Sociología y en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad de Valencia. Profesora de Intervención Sociocomunitaria en el IES Jodi de Sant Jordi (Valencia). Curso 2020-21-hasta la actualidad.

Lourdes Romero Martínez

Licenciada en Psicología por la Universidad de Valencia. Profesora de Intervención Sociocomunitaria en el IES Jodi de Sant Jordi (Valencia). Curso 2020-21.

María José Esteban Madrid

Licenciada en Filosofía y Ciencias de las Educación y Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Valencia. Profesora de Intervención Sociocomunitaria en el IES Jodi de Sant Jordi (Valencia). Curso 2020-21.

RESUMEN

En concordancia con los cambios normativos encaminados a alcanzar la inclusión educativa en el sistema educativo valenciano, desde varios equipos educativos del Ciclo Formativo de Grado Superior Técnico/a Superior en Integración Social del IES Jordi de Sant Jordi (Valencia) del curso 2020-2021, reflexionamos sobre la pertinencia y relevancia de la incorporación de este perfil profesional en los centros educativos, ya que esta titulación otorga las competencias personales, sociales y profesionales para estar inserto dentro del contexto escolar, desempeñando funciones y roles complementarios a otras figuras reconocidas, a nivel laboral, en la actualidad. Presentamos, a continuación, un análisis cualitativo y cuantitativo para visibilizar la importancia de esta figura y reivindicar su colocación en el mercado laboral por parte de los organismos públicos, concertados y

privados.

PALABRAS CLAVE

“inclusión”; “educación”; “intervención”; “escolar”.

ABSTRACT

In accordance with the regulatory changes aimed at achieving educational inclusion in the Valencian educational system, from various educational teams of the degree Higher Technician in Social Integration of the IES Jordi de Sant Jordi (Valencia) for the 2020-2021 academic year, we consider in this paper the pertinence and relevance of the incorporation of this professional profile in educational centers, since this degree enables personal, social and professional skills to be inserted in interventions within the school context, performing functions and complementary roles to other recognized figures, at work level, today. We present below a qualitative and a quantitative analysis of the subject “On the Job Training” to make visible the importance of this professional figure and demand their placement in the labor market by public, concerted and private organizations.

KEYWORDS

“Inclusion”; “education”; “intervention”; “scholar”.

INTRODUCCIÓN:

Hace 10 años se aprobó el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, encargado de establecer y regular el título de Técnico/a Superior en Integración Social (TSIS, a partir de ahora) y fijar sus enseñanzas mínimas. Amparado por el marco educativo de la Ley 3/2006 de Educación (LOE), este real decreto implica una nueva proposición encargada de reestructurar e incorporar contenidos al anterior real decreto aprobado en 1995.

Dentro de esta remodelación se añaden módulos profesionales, entre los que se destaca, a nuestro juicio, el de “Apoyo a la intervención educativa”, puesto que otorga a la figura profesional de TSIS las competencias necesarias para la intervención en el contexto escolar favoreciendo la inclusión educativa de todo el alumnado.

El concepto de **inclusión educativa** es muy amplio y alcanza varias cuestiones. Con frecuencia, se asocia únicamente a la atención educativa del alumnado con diversidad funcional, pero esta visión ha quedado superada en los últimos años. Una definición que cuenta con un amplio consenso es la que dio la UNESCO (2005) que define la inclusión como un **proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquel que, por diferentes razones, está en situación de mayor vulnerabilidad y cobra una especial importancia la detección y eliminación de barreras.**

Desde el paradigma de la escuela inclusiva los procesos de enseñanza-aprendizaje se rigen por los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad, la no discriminación y la inclusión educativa, la transmisión de valores para a la no discriminación y la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad.

Pese a esta actualidad normativa, la realidad laboral de la figura de TSIS es otra en la Comunidad Valenciana. Este artículo surge, precisamente, gracias al análisis, primero cualitativo y después cuantitativo, del profesorado de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del IES Jordi de Sant Jordi de Valencia, que plantea la dificultad de inserción laboral de TSIS en el sistema educativo valenciano por diversas razones, detalladas a continuación en orden de relevancia:

- Falta de regulación de la figura para la ocupación de puestos dentro del sistema educativo. Lo que implica que distintas ocupaciones, para las cuales las personas con la titulación de TSIS están capacitadas, no sean accesibles.
- Falta de ofertas y bolsas de empleo dentro del sistema educativo para ocupar puestos en los que se requiera la titulación.
- Desconocimiento de la figura de la persona TSIS por parte del personal educativo.
- Falta de claridad en el planteamiento de las funciones asociadas.

Encontradas las mayores trabas, consideramos una oportunidad para el cambio, el contexto actual en el que se encuentra el sistema educativo valenciano, en especial, los centros educativos de primaria y secundaria, en transición hacia una concepción inclusiva de la educación impulsado por el Decreto 104/2018 que regula los principios de equidad e inclusión en esta autonomía.

La apuesta por la inclusión requiere de una planificación integral de la atención a la diversidad y de un trabajo colaborativo entre personal docente y no docente, como es el personal de apoyo y auxiliares educativos (Ainscow, M. y Booth, T., 2011), que justifican la entrada de TSIS en los centros.

El término “auxiliar educativo” se utiliza en la *Guia para la Educación Inclusiva*, traducción y adaptación del *Index for Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow, como traducción del inglés de “Assistant teacher”. Se trata de una ocupación que no existe en todos los países y en el estado español podría agrupar a las siguientes ocupaciones: Auxiliar Técnico Educativo, Cuidadores/as Auxiliares, Educadoras/es de Educación Especial, Especialista Apoyo Educativo, Ayudante Técnico Educativo, Auxiliar Educación Especial, Educador/a, Monitor/a Educación Especial, Técnico/a educativo/a, Auxiliar educativo/a, Auxiliar Educador/a.

Cuadro 1. Nota sobre el término auxiliar educativo.

Además, en esta línea de optimismo, es una fortuna tener el ejemplo de comunidades vecinas, como la catalana, que ya tienen una trayectoria creada en este sentido donde se contempla a la figura de TSIS como personal no docente del *Departament d'Educació*, tanto en la ocupación del puesto de Integrador/a social como en el de Educador/a de educación especial, con la concreción de las funciones que caracterizan a cada puesto, así como con los procesos de selección y bolsas de trabajo que dan acceso a los mismos.

Conscientes de la importancia que está cobrando esta salida profesional en los últimos años para nuestro alumnado y aprovechando el impulso que ha proporcionado la aprobación de la nueva normativa de inclusión educativa en la Comunidad Valenciana, durante el curso escolar 2020-2021, a pesar del azote de la pandemia mundial de la COVID-19, se dan las circunstancias extraordinarias

para estudiar el potencial de la figura de TSIS en los centros educativos. La oportunidad surge de la solución a un problema: la escasez de vacantes para realizar las prácticas formativo-laborales, Formación en Centros de Trabajo (en adelante, FCT), en el ciclo de TSIS, la cual no permite cubrir el número de matrículas existentes. El motivo de este desajuste es que muchas entidades y recursos se ven obligados a dejar de ofertarse como centros de FCT por motivos eminentemente sanitarios. Ante esta situación, desde el IES Jordi de Sant Jordi (Valencia), nos ponemos en contacto con diferentes centros educativos de la ciudad y municipios de alrededor para solicitar su colaboración en la formación de nuestro alumnado de TSIS ofreciendo plazas en los Servicios de Orientación internos y externos de sus centros para que realicen sus 400 horas de prácticas formativas.

La iniciativa tiene muy buena acogida y, a finales de febrero de 2021, 30 alumnos y alumnas de nuestro centro inician su FCT en centros educativos de primaria y secundaria.

A continuación, se describirá la pertinencia y relevancia de incorporar el perfil profesional de TSIS en los centros educativos valencianos como apoyo a la inclusión de todo el alumnado, así como un análisis descriptivo de esta primera experiencia de FCT a partir del cual deseamos concienciar sobre la necesidad de este perfil profesional, visibilizar esta salida profesional y mejorar la experiencia para cursos venideros.

1. LA FIGURA DE TSIS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1.1. Justificación de la figura de TSIS en los centros educativos.

Según determina el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el cual se establece el título de Técnico/a Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas, al terminar la formación del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) de Integración Social se deben haber

adquirido competencias profesionales, personales y sociales que se resumen en su competencia general:

Programar, organizar, implementar y evaluar las intervenciones de integración social aplicando estrategias y técnicas específicas, promoviendo la igualdad de oportunidades, actuando en todo momento con una actitud de respeto hacia las personas destinatarias y garantizando la creación de entornos seguros tanto para las personas destinatarias como por el / la profesional.

Cuadro 2. Competencia general del CFGS de Integración Social según el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico/ a Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Por otro lado, se invita a observar las unidades de competencia en relación a las calificaciones profesionales en la siguiente tabla:

CALIFICACIONES PROFESIONALES		UNIDADES DE COMPETENCIA
COMPLETAS	SSC090_3: Educación de habilidades de autonomía personal y social. (Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero).	UC0253_3: Desarrollar las intervenciones dirigidas al entrenamiento y la adquisición de habilidades de autonomía personal y social.
	SSC450_3: Promoción e intervención socioeducativa con personas con discapacidad. (Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio).	UC1451_3: Organizar y desarrollar el entrenamiento en estrategias cognitivas básicas y alfabetización tecnológica para personas con discapacidad, en colaboración con profesionales de nivel superior.
	SSC324_3: Mediación comunitaria (Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre).	UC1026_3: Incorporar la perspectiva de género en los proyectos de intervención social. UC1038_3: Identificar y concretar las características y necesidades del contexto social de La intervención.

		UC1039_3: Prevenir conflictos entre diferentes personas, actores y colectivos sociales.
		UC1040_3: Organizar y implementar el proceso de gestión de conflictos.
		UC1041_3: Realizar la valoración, el seguimiento y la difusión de la mediación como una vía de gestión de conflictos.
	SSC321_3: Dinamización comunitaria (Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre).	UC1022_3: Dinamizar la planificación, desarrollo y evaluación de intervenciones y proyectos comunitarios y de participación ciudadana que se desarrollan entre los diferentes agentes que configuran una comunidad o una zona territorial.
		UC1024_3: Establecer estrategias de comunicación y difusión de los diferentes proyectos y actuaciones comunitarias.
INCOMPLETAS (con supervisión)	SSC_444_3: Atención al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) en centros educativos. (Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio).	UC1427_3: Ejecutar, en colaboración con el tutor/a y/o el equipo interdisciplinar del centro educativo, los programas del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) en su aula de referencia.
		UC1428_3: Implementar los programas de autonomía e higiene personal en el aseo del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), participando con el equipo interdisciplinario del centro educativo.

Tabla 1. Relación de cualificaciones y unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales del título de TSIS dentro del marco de nuestra investigación. Elaboración propia.

El Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en

Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas, constata que entre las ocupaciones que puede desempeñar la persona titulada con el CFGS TSIS se encuentran las de: Educador o educadora de personas con discapacidad; especialista de apoyo educativo; educador o educadora de educación especial; técnico/a educador/a; técnico especialista II (educativo) y monitor o monitora de personas con discapacidad.

1.2. Un módulo clave: “Apoyo a la intervención Educativa” (AIE).

Aunque las competencias profesionales, personales y sociales se adquieren a través de todos los módulos profesionales que configuran el plan de estudios, destacamos el módulo “Apoyo a la intervención Educativa” (AIE), para la intervención en el ámbito educativo de centros ordinarios.

1. Caracteriza el apoyo a la intervención educativa, relacionándolo con las competencias y el ámbito de actuación del técnico en el centro escolar.
2. Organiza el apoyo a la intervención educativa, aplicando las directrices del equipo interdisciplinario y los principios de inclusión e individualización.
3. Desarrolla actividades de apoyo a la intervención educativa, adecuando los materiales curriculares a las directrices del equipo interdisciplinario y las necesidades del alumnado.
4. Realiza el seguimiento de los procesos de apoyo a la intervención educativa, transmitiendo la información al equipo interdisciplinario o al tutor o tutora del alumnado por las camaras establecidas

Cuadro 3: Resultados de aprendizaje del módulo de Apoyo a la Intervención Educativa según el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico/ a Superior en Integración Social.

Desde nuestro punto de vista, los planes de los centros educativos valencianos que son susceptibles de la participación de la figura de TSIS son:

- Plan de Acción Tutorial.
- Plan de Orientación Académica y Profesional.
- Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.
- Plan de Convivencia.

- Plan Anual para la Mejora.

Bajo esta perspectiva, creemos que la escuela inclusiva, necesita la figura de TSIS, especialmente para el acompañamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE).

Este alumnado se clasifica como ANEAE con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), pero se modifica por la LOMCE (**Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**) y posteriormente por la LOMLOE (**Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**), articulándose de la siguiente manera en la actualidad:

Según la LOMLOE, corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado, por presentar:

- Necesidades Educativas Especiales (NEE), es aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos educativos específicos para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.
- Retraso madurativo.
- Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Trastornos de atención o de aprendizaje.
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Condiciones personales o de historia escolar.

En el proceso de atención a este alumnado con necesidades educativas, el CFGS de Integración Social capacita a la figura de TSIS para hacer el análisis de la realidad de la intervención educativa, la elaboración de planes de acción, la ejecución y la evaluación de la intervención. Como profesionales

de la inclusión escolar, colaborar en el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía personal del alumnado en situación de riesgo o vulnerabilidad interviniendo directamente con él, las familias, y los agentes sociales del entorno, es un pilar fundamental para poder desarrollar correctamente la tarea de integración social.

1.3. TSIS en el sistema educativo valenciano.

El panorama es prometedor dado que desde la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte se está apostando por la escuela inclusiva. En los últimos años se han aprobado normativas autonómicas fundamentales en este sentido:

- **DECRETO 104/2018**, de 27 de julio, del Consell, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Esta normativa establece cuál es el nuevo **marco de actuación** y hacia dónde deben dirigirse los centros educativos.
- **ORDEN 20/2019**, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes apoyados con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Esta regulación establece los **mecanismos** para llevar a cabo las propuestas del decreto.
- **RESOLUCIÓN 24/2019**, de 24 de julio, la cual dicta las instrucciones para la aplicación de algunos procedimientos y formularios fundamentales como: la Evaluación Sociopsicopedagógica, Plan de Actuación Personalizado (PAP) y Dictamen de escolarización.

Cuadro 4. Normativa sobre la inclusión en la Comunidad Valenciana durante el curso 2020-2021.

En la Orden 20/2019, destacamos el artículo 41. Personal especializado de apoyo, en el que se especifica que tiene la consideración de personal especializado de apoyo a la inclusión, el personal docente y no docente que, por su formación y las funciones determinadas reglamentariamente, ocupa, en los centros docentes, lugares de carácter singular para la atención especializada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A pesar de que no sea nombrado específicamente la figura del TSIS, podría estar incluido en esta categoría.

2. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE FCT EN CENTROS EDUCATIVOS

2.1 Presentación del estudio.

A continuación se presenta el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en dos momentos del proceso de FCT alumnado de TSIS del curso académico 2020-2021, del IES Jordi de Sant Jordi, de Valencia, en centros educativos de primaria y secundaria de dicha provincia. La primera fase llevada a cabo a través de una reunión en la que se invitó al alumnado a compartir sus experiencias de FCT tras aproximadamente un mes de su inicio, con el fin de conocer las funciones que estaban realizando y ofrecerles reorientación en caso necesario. La segunda fase ha consistido en una encuesta realizada al finalizar las 400 horas de FCT.

En la reunión se pudo llegar a la elaboración de un listado de funciones de manera conjunta. Este listado se utilizaría posteriormente en la encuesta con el fin de cotejar si el alumnado había realizado funciones de su competencia y comprobar el nivel de ejecución y satisfacción.

Los datos de la encuesta han sido obtenidos a partir de dos cuestionarios dirigidos, por un lado, a las personas que han sido durante este periodo las instructoras de FCT de nuestro alumnado destinado a centros educativos, y, por otro, al propio alumnado.

Nos interesaba conocer especialmente el nivel de satisfacción con la experiencia que han tenido personas instructoras y alumnado, las funciones que se han llevado a cabo más habitualmente y las principales dificultades que han surgido en estos 3 meses de formación.

Así, la investigación tiene un objetivo eminentemente descriptivo y práctico; además de analizar los principales resultados para mejorar próximas experiencias, esperamos poder contribuir a concienciar sobre la necesidad de este perfil profesional en los centros educativos e incentivar el diseño de las medidas públicas oportunas.

2.2 Metodología

- Fuentes de información:
 - Personas instructoras de nuestro alumnado en centros educativos
 - Alumnado de CFGS Integración Social del IES Jordi de Sant Jordi.
- Técnicas utilizadas:
 - Reunión con el alumnado implicado dinamizada a través de técnicas participativas.
 - Encuesta voluntaria a personas instructoras mediante cuestionario administrado vía telemática.

- Encuesta voluntaria a alumnado de TSIS mediante cuestionario administrado vía telemática.
 - Fecha de realización:
- Reunión: 28 de abril de 2021
- Encuesta: junio de 2021
 - Población estudiada:
- 25 personas instructoras en centros educativos. 10 personas contestan el cuestionario.
- 30 alumnos y alumnas del IES Jordi de Sant Jordi. 19 personas asisten a la reunión y 10 personas que contestan el cuestionario. En total obtenemos información de alumnado que hace la FCT en los siguientes centros: IES Font de Sant Lluís, CEIP Torre de Paterna, IES Veles e Vents de Torrent, IES Ciutat de l'Aprenent, IES El Clot, IES Patraix, IES Joan Fuster de Sollana, IES Joan Fuster de Sueca, Colegio Hogar Nuestra Señora del Rosario e IES Districte Marítim.

2.3 Principales resultados

- **Reunión con el alumnado:**

A partir de la reunión realizada con 5 alumnos y 14 alumnas, se llegaron a concretar las funciones que estaban siendo desarrolladas. A continuación se presentan agrupadas por categorías:

GENERALES

- Colaboración en intervenciones concretas del Plan de Acción Tutorial (PAT).
- Seguimiento y estudio de casos como parte del equipo interdisciplinar.
- Creación de clima relacional cercano: actuación como modelo y referente a través de establecimiento de un vínculo. (establecimiento de relaciones cercanas).
- Apoyo en extraescolares.
- Detección de barreras para el acceso, aprendizaje y participación.

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ANEE).

- Apoyo dentro del aula.

- Colaboración en la adaptación del aula y creación de materiales haciendo uso de los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos pertinentes y atendiendo a las características de cada caso.
- Promoción de la autonomía personal: Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) y apoyo escolar con la recogida de apuntes durante las clases.
- Seguimiento del Plan de Actuación Personalizado (PAP).

ANEAE

- Apoyo académico, en la participación y convivencial del grupo dentro del aula priorizando los objetivos individuales no académicos.
- Asistencia en la organización de las tareas escolares con el entrenamiento en el uso de la agenda y organización de materiales y horarios.
- Acompañamiento en los deberes.
- Intervención singular en los grupos de PAC (Programa de Aula Compartida) y FPB (Formación Profesional Básica).

ALUMNADO RECIÉN LLEGADO

- Agenda para la organización académica.
- Programa de apoyo lingüístico y Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

- Mediación.
- Acompañamiento emocional.
- Actuaciones de sensibilización para la promoción de la salud mental: prevención del suicidio, trastornos de conducta alimentaria, ansiedad, depresión...
- HHSS: gestión de los comportamientos disruptivos y fomento de la cohesión grupal.

ABSENTISMO

- Seguimiento del absentismo haciendo partícipe al alumnado implicado, profesorado y familia.
- Programa despertador.
- Motivación.

INTERVENCIÓN CON FAMILIAS

- Casos concretos.

Funciones que no corresponden a las TIS.

- Prevención de conducta suicida a través de acompañamiento terapéutico individual.
- Sustitución de profesorado ausente.
- Control de aulas

A partir de estas actuaciones descritas, pudimos elaborar una síntesis de funciones posibles para un/a TSIS en un centro educativo, para realizar la posterior encuesta:

- Intervención en casos de **absentismo escolar**.
- **Apoyo a las familias** en la integración social de jóvenes y niños/as.
- **Acompañamiento** a alumnado con necesidades de apoyo educativo, sean éstas consecuencia de aspectos físicos, psicológicos y / o socio-afectivos.
- Apoyo tanto dentro como fuera de las aulas en **cuestiones académicas**, de **habilidades sociales** o **educación emocional**.
- **Dinamización de patios** con propuestas de ocio inclusivo.
- Diseño y desarrollo de actividades que favorezcan la **autonomía personal y social** del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Apoyo en la **acogida del alumnado recién** llegado en el centro.
- **Mediación** en conflictos para conseguir una resolución dialogada a las confrontaciones, así como prevención del acoso escolar.
- **Sensibilización** sobre problemáticas de interés social: igualdad de género, personas refugiadas, minorías étnicas, interculturalidad...

Cuadro 5: Funciones posibles para un/a TSIS en un centro educativo.

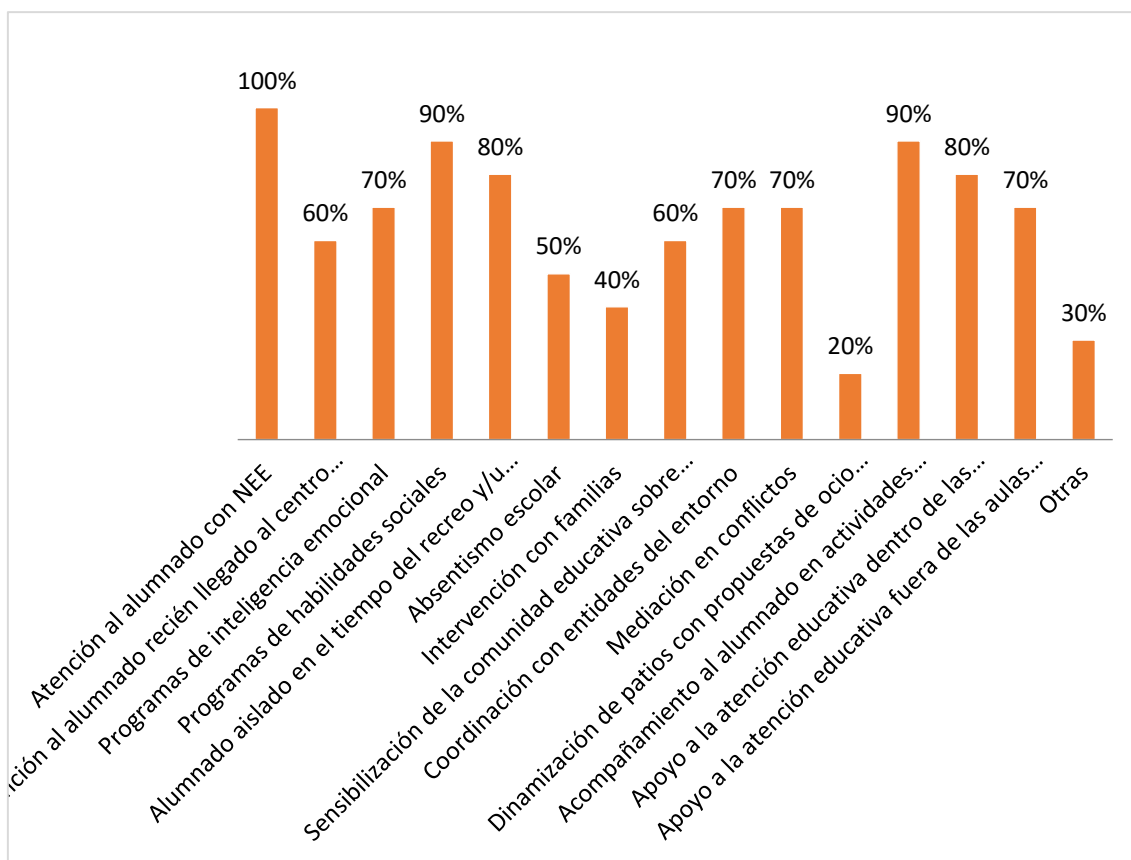
- **Cuestionario a personas instructoras:**

- 9 mujeres y 1 hombre.

- 7 orientadoras educativas, 2 especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y 1 director.

De todas las personas que responden al cuestionario, sólo la mitad conocía previamente el perfil profesional de TISIS. Sin embargo, de todas ellas, únicamente una manifiesta haber tenido “muchísima dificultad” a la hora de asignar funciones a nuestro alumnado que sean adecuadas a su perfil profesional, la mayoría solamente ha tenido “algo de dificultad” o “ninguna dificultad”. No se aprecia ninguna relación entre quienes han tenido más dificultad y su puesto de trabajo en el centro (orientadora, PT o director).

Respecto a las actividades realizadas, las personas instructoras han respondido una pregunta de respuesta múltiple, en la que han seleccionado todas las actividades que nuestro alumnado de TISIS ha llevado a cabo en el centro. Como puede observarse en el siguiente gráfico, en todos los centros las personas instructoras declaran que el alumnado de TISIS ha realizado funciones relacionadas con el apoyo al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ANEE). Le siguen la realización de programas de habilidades sociales y el acompañamiento al alumnado en actividades lectivas y extraescolares (el 90 % ambas). Por detrás estarían las actividades relacionadas con la integración del alumnado aislado en la hora del recreo (80 %), el apoyo educativo dentro de las aulas en cuestiones académicas (80 %), la realización de programas de inteligencia emocional (70 %), la mediación en conflictos (70 %), la coordinación con entidades sociales del entorno (70 %) y el apoyo educativo fuera del aula (70 %). También se han realizado, aunque en menor medida, actividades relacionadas con el alumnado recién llegado al centro educativo y la sensibilización a la comunidad educativa sobre problemáticas sociales (60 % cada una). Otro tipo de actividades realizadas, pero que solamente han llevado a cabo algunos de nuestros alumnos y alumnas, han sido actividades relacionadas con la prevención del absentismo escolar (50 %) y, finalmente, la intervención con familias (40 %).



Gráfica 1: Actividades que realiza el alumnado de TSIS en los centros educativos. De elaboración propia. Registro de respuesta múltiple con un total de respuestas: 98

Preguntadas por la falta de capacidades personales, profesionales o sociales que las personas instructoras han podido detectar en la formación del alumnado de TSIS (en cuanto a responsabilidad, iniciativa, competencias comunicativas, adaptación, autonomía, recursos didácticos...), el 70 % indica que no ha observado ninguna. Quienes sí que las han observado, indican que han estado relacionadas con el desconocimiento del sistema educativo, la falta de competencias comunicativas y el desconocimiento de sus funciones como TSIS en un centro educativo.

Por su parte, el 80 % considera que ha sido “muy útil” tener alumnado de TSIS en su centro haciendo la FCT, ninguna persona manifiesta que no haya sido “nada útil”. Asimismo, el 70 % declara desear repetir la experiencia. Sólo una persona manifiesta no querer repetirla, y la razón esgrimida es haber vivido la experiencia como una carga y haber tenido una relación algo conflictiva con la alumna.

En cuanto a las **razones por las que consideran que la experiencia ha sido positiva**, destacan la complementariedad que suponen para las funciones del profesorado y los servicios de orientación, por aportar un “punto de vista diferente” y tener una “visión más amplia” de las problemáticas que vive el alumnado de sus centros; así como para, en palabras de una de las instructoras: “hacer realidad la inclusión de todo el alumnado en las prácticas educativas: detectando las barreras para el aprendizaje o sociales y asesorando para poder dar una respuesta eficaz”.

Se resalta, de igual manera, la especial necesidad de tener a TSIS en los centros educativos que cuentan con alumnado más vulnerable:

“És un perfil que amb el nostrealumnat, ambaltgrau de vulnerabilitatsocieducativa, el consideremmolt necessari. A més a més per a previndresituacionsd'absentisme”. – Orientadora educativa

“[la alumna] ha permitido dar mayor respuesta a las necesidades del centro en relación a la prevención y a la intervención en crisis, realizando el seguimiento y acompañamiento de casos de alumnos y alumnas que presentan necesidades de compensación educativa, AACC, NEAE...” – Orientadora educativa

Respecto a las **dificultades que han tenido**, la mayoría habla de la falta de tiempo disponible para atender a todo el alumnado con necesidades y la corta duración de la FCT, como principales obstáculos para abordar todas las necesidades. También se menciona la falta de espacios, sobre todo de espacios de intimidad para actividades de acompañamiento individualizado y atención a familias. Además de la falta de tiempo y espacios, destacan la falta de conocimiento en el profesorado del centro y/o en el personal del servicio de orientación, sobre las funciones de las TSIS. En relación a esto, una instructora declara que la mayor dificultad ha sido “concretar, implementar, de forma pragmàtica i realista les funcions dins l'entorn educatiu”.

- **Cuestionario con alumnado del CFGS Integración Social del IES Jordi de Sant Jordi:**

- 10 personas responden el cuestionario (8 chicas y 2 chicos)

El 80 % del alumnado que realiza la encuesta manifiesta estar satisfecho con su FCT, solamente dos personas indican que no lo están, y las dos por cuestiones relativas a una supervisión deficiente por parte de su persona instructora:

“Mala organizació, en moltes ocasions sense tasques definides i sense una persona encarregada de guiar-te. En tot moment he intervingut de manera individual sense instructor” – Alumna de TSIS

Respecto a esto, 4 de las 10 alumnas y alumnos que contestan indican no estar satisfechas con la supervisión realizada por la persona instructora de su centro. En la justificación de la respuesta, coinciden en la ausencia de esta figura en la orientación y el seguimiento diario de sus funciones como TSIS:

“No ha realizado sus funciones, dejándonos sin ningún tipo de orientación. Además, me asignó funciones que no son competencia de una TSIS, como tirar libros desfasados y ordenar un aula” – Alumna de TSIS

Cabe destacar, que 3 de las 4 personas que señalan esta falta de supervisión han realizado la FCT en el mismo centro educativo con la misma instructora, por lo que esta situación de descontento no es en absoluto generalizable. De hecho, el alumnado también destaca especialmente como uno de los mejores aspectos de la experiencia, la relación con la persona instructora:

“La supervisión y confianza que me ha dado mi instructora han hecho muchísimo para que esta experiencia me haya aportado tanto a nivel profesional” – Alumna de TSIS

“Me ha encantado las personas del departamento [de orientación] con las que he trabajado, todo lo que me han enseñado y aportado día a día”. – Alumna de TSIS

En cuanto a otras cuestiones que valoran de la experiencia, muchas de las alumnas y los alumnos subrayan la satisfacción obtenida con las intervenciones más personales y la observación del progreso del alumnado.

“Me ha gustado los diversos seguimientos que he hecho con el alumnado, e incluso alguna familia, vía telefónica, que tenían problemas emocionales y era razón de su absentismo, logrando que hoy por hoy este asistiendo a clase” – Alumna de TSIS.

Otro tipo de actividades que han disfrutado son las charlas y jornadas de sensibilización. Esto contrasta con el escaso porcentaje de alumnado que ha realizado este tipo de actividades. Según indicaban las personas instructoras, sólo en el 60 % de los centros educativos, el alumnado de TSIS ha llevado a cabo esta función de sensibilización, lo cual implica que, en general, quienes la han llevado a cabo, la han vivido de una manera muy satisfactoria.

Respecto a la inclusión educativa del alumnado más vulnerable, varios alumnos y alumnas señalan que

ha sido un motivo de satisfacción, así lo señala una de nuestras alumnas:

“Me ha gustado cómo dialogando con el resto de la comunidad educativa, hemos logrado identificar las barreras del contexto educativo para que el alumnado más vulnerable tenga las mismas oportunidades de logro y éxito escolar, además de desarrollar sus fortalezas como individuo de esta sociedad, ya que lo que logre aquí le podrá servir en su día a día fuera del ámbito escolar” – Alumna de TSIS.

Las dinámicas de habilidades sociales llevadas a cabo en gran grupo con el alumnado de una clase también se destacan como una de las funciones más valoradas y, para finalizar, individualmente también se menciona la función de mediación en conflictos y la orientación en itinerarios formativos. Por su parte, las necesidades que han detectado en los centros de manera más frecuente han sido las relacionadas con el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE):

“Adaptaciones de aulas, apoyos en comunicación, creación de rutinas y reglas, adaptaciones de temarios, apoyos en lectoescritura, además de ayudar para que interioricen y aprendan apartados de las habilidades socioemocionales” – Alumna de TSIS.

Pero también con otro tipo de necesidades:

“Además he colaborado con el programa de acompañamiento escolar del centro (PAE) dirigido al alumnado de 2º ESO con dificultades en el aprendizaje, falta de apoyo escolar en casa, seguimiento escolar...” – Alumna de TSIS

“Apoyo motivacional la más importante [...]. Las otras necesidades más urgentes y no menos importantes es la de talleres de género y de orientación sexual que tanta falta hacen en este tipo de centros. Talleres de control emocional también serían de ayuda” – Alumno de TSIS

Finalmente, varios alumnos y alumnas destacan la necesidad de acompañamiento individualizado al alumnado con alguna problemática.

Cuando se les pregunta si creen que han podido abordar todas estas necesidades educativas que han percibido, el 60 % afirma que no ha sido así. Las razones son muy variadas, pero resaltan las que tienen que ver con la falta de personal en el Departamento de Orientación, la falta de espacios y, sobre todo, de tiempo. Esto último coincide con la percepción de las personas instructoras, quienes manifestaban que una de las mayores dificultades que habían percibido era la falta de espacios y de tiempo. Una de nuestras alumnas declara lo siguiente en referencia a la falta de tiempo:

“A pesar de haber podido abordar todas las necesidades encontradas, algunas de ellas se podrían haber realizado de mejor manera si el horario que me han dispuesto en mi centro de estudios hubiera abarcado algunas tardes sino todas.”

Sin embargo, otras alumnas y alumnos declaran que el tiempo ha sido el adecuado, por lo que es una cuestión que compete sólo a determinados centros educativos con necesidades concretas.

Otra de las razones por las que el alumnado de TSIS declara no haber podido atender a las necesidades detectadas, es porque éstas no estaban relacionadas con la formación de un o una Integradora Social. En concreto, se habla en dos ocasiones de la necesidad de un apoyo más psicológico:

“Gran parte del alumnado necesita más apoyo por parte del personal docente y ayuda fuera del centro (psicólogos/as, psiquiatras, médicos/as...) Por ello, en muchas ocasiones es difícil conseguir unos buenos resultados de mejora para dichos alumnos/as, porque se necesita de un equipo multidisciplinar para realizar una buena intervención” – Alumna de TSIS.

No obstante, la sensación general que se tiene es que han podido aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del ciclo formativo y que su formación académica es suficiente y adecuada para trabajar como apoyo a la intervención educativa. Lo que sí señalan, es que hace falta sensibilizar al profesorado de los centros educativos sobre la necesidad de que haya TSIS en los centros, e incluso en sus aulas, para atender al alumnado más vulnerable. En cuanto a esto, una de las alumnas de TSIS señala:

“Otra de las dificultades que he podido encontrarme es que en algunas ocasiones el personal docente ha sentido indiferencia o rechazo por la figura de integradora social, o no le han dado la importancia que verdaderamente tiene. Por ello, en algunos momentos ha sido difícil trabajar o aportar ayuda a estos/as. Por otra parte, he observado que a muchos profesores y a muchas profesoras les cuesta asumir que más allá de las clases o estudiar, el alumnado tiene problemas personales graves que interfieren en el seguimiento positivo de su vida, y esa falta de comprensión y empatía dificulta en la mejora de dicho alumnado y en la realización de mi trabajo como integradora social” – Alumna de TSIS.

3. CONCLUSIONES:

Los principales resultados obtenidos del estudio demuestran que, por un lado, las personas

instructoras, a pesar de no conocer la mitad de ellas previamente las funciones de un/a TSIS en un centro educativo, han sabido aprovechar el potencial que la experiencia les ofrecía. Con ayuda del profesorado del IES Jordi de Sant Jordi, que elaboró y les presentó una guía de ayuda, en general han asignado tareas a nuestro alumnado adecuadas a su perfil profesional y que han resultado muy provechosas para su centro. Así lo demuestra la mayoría al indicar que les gustaría repetir la experiencia en próximos cursos.

Las actividades realizadas en mayor medida han sido, como ya hemos indicado, las relacionadas, sobre todo, con el apoyo al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, pero también con el fomento de las habilidades sociales y el acompañamiento a todo tipo de alumnado en actividades lectivas y extraescolares. Por detrás se encuentran las actividades relacionadas con la integración del alumnado aislado en la hora del recreo y el apoyo educativo dentro de las aulas en cuestiones académicas. Las que se han llevado a cabo en menor medida, por su parte, han sido actividades relacionadas con la prevención del absentismo escolar y de intervención con familias.

Asimismo, las personas instructoras destacan que el o la TSIS es un complemento muy conveniente a las tareas del profesorado y el servicio de orientación, ya que tienen una “visión más amplia” y especializada sobre las problemáticas que vive el alumnado de sus centros, sobre todo en los que el alumnado presenta más vulnerabilidad.

En cuanto al alumnado de TSIS, por otro lado, sólo dos personas manifiestan no estar satisfechas con su FCT, y las razones de ambas tienen que ver con la falta de orientación y supervisión recibida por parte de la persona instructora en su centro de prácticas.

El resto valora muy positivamente la experiencia; entre los aspectos más apreciados destacan la satisfacción obtenida con las intervenciones individualizadas y la observación del progreso del alumnado con el que han intervenido. También subrayan las charlas, las jornadas de sensibilización y las dinámicas de habilidades sociales, que han considerado muy necesarias.

Teniendo en cuenta las razones por las que indican que no han podido abordar todas las necesidades que han detectado, resaltamos una serie de propuestas para mejorar en próximas ocasiones:

- Necesidad de que la persona instructora diseñe funciones concretas para el perfil de TSIS en su centro educativo antes de empezar la FCT y que no sean competencia de otras figuras

profesionales, evitando el intrusismo y la confusión de roles y tareas. El desconocimiento de la figura ha provocado que, en ocasiones, no haya sido hasta ya bien iniciadas las prácticas que el alumnado de TSIS haya recibido instrucciones precisas sobre tareas a realizar adecuadas a su perfil profesional.

- Es importante que se comunique al claustro la llegada del alumnado de TSIS y de su papel en el centro. Se ha constatado que el profesorado desconoce de qué manera un/a TSIS puede apoyar a su alumnado, llegando en algunos casos a sentirse intimidado ante su presencia en el aula.
- Conviene tener en cuenta las características del centro a la hora de la asignación del alumnado de FCT. Cada centro tiene características y necesidades propias y hay personas que pueden desarrollar su potencial mejor en unos centros que en otros.
- La falta de espacios y de tiempo en ocasiones han resultado ser un desafío, según informan tanto instructoras como alumnado. Es necesario tener en cuenta las necesidades del centro antes de cerrar el contrato de FCT; conviene proponer un horario más abierto que incluya algunas horas de la tarde para posibles intervenciones concretas cuya necesidad pueda surgir a lo largo del periodo de prácticas.
- Al menos la mitad del alumnado no ha realizado funciones relacionadas con la prevención del absentismo y la intervención con familias, tampoco ha sido frecuentes las actividades relacionadas con el alumnado recién llegado al centro y la sensibilización a la comunidad educativa sobre problemáticas sociales. Conviene hacer más hincapié en estas funciones cuando se contacte con las personas instructoras.
- Es importante detectar cuanto antes situaciones en las que el alumnado no está realizando funciones adecuadas a su perfil profesional; por desconocimiento, algunas personas instructoras no han asignado tareas pertinentes o no han orientado de la manera más apropiada.

Para finalizar, cabe destacar que, a pesar de las dificultades que ha habido en esta primera experiencia, el resultado ha sido satisfactorio tanto en los centros donde nuestro alumnado de TSIS ha realizado sus prácticas, como para el propio alumnado. Podemos constatar que la figura de TSIS es un elemento clave en el camino a la inclusión educativa. Esta aporta unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las problemáticas que puede sufrir la infancia y adolescencia en su etapa escolar y es capaz, junto con

el equipo interdisciplinar, de realizar una intervención socioeducativa dirigida a atender a la diversidad de personas y necesidades que se pueden encontrar en un centro educativo.

Es necesario, por tanto, introducir definitivamente esta figura profesional en el sistema educativo valenciano si queremos que este sea verdaderamente inclusivo. Esto pasará por establecer un trabajo conjunto y en red entre todos los y las profesionales que intervienen en el sistema educativo, dentro y fuera de los centros (con otros centros, con los servicios y entidades del territorio, departamentos...) y que deben dar respuesta a las nuevas realidades sociales.

FUENTES DOCUMENTALES

BOOTH, T. y AINSCOW. M. (2000) Index for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

COMUNIDAD VALENCIANA. *DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.* DOGV, 07/08/2018, n. 8356, pp. 33355-33381.

COMUNIDAD VALENCIANA. ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes apoyados con fondos públicos del sistema educativo valenciano. DOGV, 03/05/2019, n. 8540, pp. 20853- 20897.

COMUNIDAD VALENCIANA. *RESOLUCIÓN de 20 de agosto de 2018, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se regula la elaboración de las actuaciones del Plan de actuación para la mejora (PAM), se autorizan programas y se asignan horas adicionales de profesorado a los centros educativos públicos con titularidad de la GeN. Valenciana para su desarrollo, en el curso 2018-2019.* DOGV, 24/08/2018, n. 8368, pp. 35023 - 35088.

ESPAÑA. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).* BOE, 4 de mayo de 2006, núm.

106.

ESPAÑA. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

ESPAÑA. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 30 de diciembre de 2020, núm. 340.

ESPAÑA. *Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el cual se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas*. BOE, 15 de agosto de 2012, núm. 195, pp. 58549 a 5862.

Martínez Agut, Pilar (2013). El Técnico Superior en Integración Social: adaptación del Título al contexto social. *quadernsanimacio.net*, nº 17, Enero de 2013. <<http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diecisiete/pdfs/INTEGRACION.pdf>> Consultado en septiembre de 2021.

UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la educación para todos. París: UNESCO.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: *Villa Marzo, Silvia; Romero Martínez, Lourdes y Esteban Madrid, María José (2024); Una mirada a la realidad de las personas Técnicas Superiores de Integración Social en los centros educativos valencianos. Relato de una experiencia piloto de FCT; en <http://quadernsanimacio.net> ; nº 39; Enero de 2024; ISSN: 1698-4404.*