

Mayo 2022. 2.º cuatrimestre
ISSN 1134-0991 | www.trabajosocialhoy.com

TRABAJO SOCIAL HOY

REVISTA
EDITADA
POR EL
COLEGIO
OFICIAL
DE
TRABAJO
SOCIAL
DE
MADRID

96

ANA DORADO | PILAR MUNJERA | JESÚS M.^a PÉREZ | DANIELA MONTES
CARMEN MARÍA SALVADOR | ASCENSIÓN G RODRÍGUEZ | MARÍA DANIELA
JURADO | AMELIA DE ANDRÉS | ELENA GONZÁLEZ | MIGUEL ÁNGEL
MANCHADO

Director/Executive Editor

Rubén Yusta Tirado

Profesor Asociado en Universidad Pontificia de Comillas. Trabajador Social en Unidad de Hematología y Oncología Pediátrica HM Montepríncipe
direccion@trabajosocialhoy.com

Secretaria/Publishing Editor

María de Gracia Ruiz López

Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid
tsh@trabajosocialhoy.com

Consejo de Redacción/Review Editors

Loreto Aranda Sánchez. Hartford, S.L.

Miguel Ángel Manchado Flores. Centro Rehabilitación Psicosocial de Villaverde

Laura Membiela Ontoria. Mensajeros de la Paz

Dolores Perea Castro. Servicios Sociales Ayuntamiento de Alcalá de Henares

María José Planas García de Dios. Comunidad de Madrid

José María Regalado López. Inmersión TIC Academy

Inmaculada Urruela Arnal. ARFMI

M.ª Concepción Vicente Mochales. Universidad Complutense de Madrid

Comité Científico Asesor/Advisory Board

Blanca Azpeitia García (Ayuntamiento de Madrid)

Tomás Fernández García (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Puerto Gómez Martín (Sociedad Española de Geriátrica y Gerontología SEGG)

Gregoria Hernández Martín (Universidad Complutense de Madrid)

Eva Margarita Moya (Universidad de Texas en El Paso)

Darío Pérez Madera (Samur Social)

Xiomara Rodríguez de Cordero (Universidad de Zulia -LUZ- Venezuela)

Junta de Gobierno/Governing Board

Decano: Daniel Gil Martorell. Jefe de Servicio de Trabajo Social del Hospital Universitario Puerta de Hierro, Majadahonda

Vicedecana I: Belén Novillo García. Servicios Sociales Municipales del Ayuntamiento de Tres Cantos

Vicedecana II: Ana García Montero. Juzgados de Familia de Madrid

Secretaria: María Menéndez Palomo. Centro de Servicios Sociales Puente de Vallecas del Ayuntamiento de Madrid

Tesorero: Eduardo Gutiérrez Sanz. Asociación Provienda

Vocales:

Loreto Aranda Sánchez. Hartford S.L.

Agustina Crespo Valencia. Centro de Salud Mental de Puente de Vallecas

Marta Cubero García. Dirección General de Atención al Mayor y a la Dependencia de la Comunidad de Madrid

Verónica Gallego Obieta. Centro Servicios Sociales del Ayuntamiento de Paracuellos

Ana García Martínez. SAVG-24H, Ayuntamiento de Madrid, gestión externa INTRESS

Rubén Yusta Tirado. Doctorando en Trabajo Social Universidad Complutense de Madrid y Trabajador Social en Unidad de Hematología y Oncología Pediátrica del Hospital Montepríncipe

COLEGIO OFICIAL DE TRABAJO SOCIAL DE MADRID

C/ Evaristo San Miguel, 4, Local

Madrid 28008. España

publicaciones@comtrabajosocial.com

Teléfono 91 521 92 80 - Fax 91 522 23 80

www.comtrabajosocial.com

Diseño y Maquetación: Carmen de Hijos

Impresión: Afanias Industrias Gráficas y Manipulados. Aeronáuticas 15. Alcorcón (Madrid)

Editada en Mayo de 2022

Depósito Legal: M-36315-1993

ISSN: 1134-0991

ISSN electrónico: 2340-2539

D.O.I. prefix: 10.12960

sumario contents

Presentación | Presentation [5-6]

Artículos | Articles [7-124]

Interés profesional | Professional interest

El informe social como herramienta identitaria del Trabajo Social
The social report as an identity tool for social work
Ana Dorado Barbé, Pilar Munuera Gómez y Jesús M.^a Pérez Viejo 7-22

Acercamiento del Trabajo Social al proceso del Duelo Migratorio
Approach of social work to the migratory mourning process
Daniela Montes Arenas 23-36

Percepción de los estudiantes sobre la importancia de la resiliencia en la labor profesional de los trabajadores sociales: Propuesta de un modelo de mediación
Students' perception of the importance of resilience in the professional work of social workers: Proposal of a mediation model
Carmen María Salvador Ferrer, Ascensión G. Rodríguez-Fernández y María Daniela Jurado-Pérez 37-50

Intervención profesional | Professional intervention

El perro de apoyo a niños, niñas y adolescentes en los juzgados de familia como herramienta de evaluación psicosocial ante las crisis familiares
The support dog for children and adolescents in family courts as a psychosocial assessment tool in the face of family crises
Amelia de Andrés Sanz 51-72

La participación comunitaria en el ámbito educativo durante la COVID-19
Community participation in education during COVID-19
Elena González Rodríguez 73-92

La conducción de grupos multifamiliares
The conduct of multi-family groups
Miguel Ángel Manchado Flores 93-124

Reseñas | Reviews [125-126]

Diez historias asombrosas de trabajadoras sociales

Autor: Óscar Cebolla Bueno

Reseña realizada por Ruben Yusta Tirado

Ten amazings stories of social workers

Authors: Óscar Cebolla Bueno

Review by Ruben Yusta Tirado 125-126

Información profesional | Professional information [127-128]

Presentación del libro "Retazos de una Historia"

Presentation of the book "Pieces of a story" 127-128

Presentación

Seguimos avanzando en este año 2022 y continuamos sumando experiencias a nuestra “mochila del Trabajo Social”, en un año clave para nuestra profesión y para nuestro Colegio. Y es que no solo nos encontramos de aniversario, celebrando los 40 años del Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid, este año también se ha celebrado el XIV Congreso Estatal de Trabajo Social. Este Congreso, además de aludir a la esencia del Trabajo Social, también ha permitido acabar con dos años de distancia y de ausencia de encuentros profesionales motivados por la pandemia sanitaria.

Teniendo en cuenta este carácter heterogéneo, presente en las diferentes comunicaciones del Congreso y en las Comisiones y Grupos de Trabajo del Colegio, presentamos un nuevo número donde se incluyen artículos con una gran variedad de temáticas y de ámbitos de intervención.

El apartado de Interés Profesional se inicia con un artículo sobre el Informe Social, el dictamen técnico que es clave en nuestra intervención y del que siempre es importante reflexionar y estar al día de los avances y nuevas formas de abordaje desarrollados desde la profesión. Además, en este apartado, también contamos con un artículo sobre mediación, otro de los aspectos clave de nuestra disciplina y que, en esta ocasión, nos propone un modelo de trabajo en el que la resiliencia toma un papel fundamental en esta intervención social.

En el apartado de Intervención Profesional recogemos cuatro artículos más, que nos servirán para ver de una forma práctica, cómo las compañeras y compañeros realizan su intervención en cada uno de los ámbitos donde el Trabajo Social se desarrolla. En primer lugar, con un artículo que nos habla de la conducción de los grupos multifamiliares, en un artículo práctico de mucha utilidad para nuestra disciplina. Posteriormente, cambiamos totalmente de ámbito, contando con un artículo que trata de la introducción del perro de apoyo en los Juzgados de familia para niñas, niños y adolescentes. Sin duda un tema muy innovador y que nos acerca a una nueva forma de intervenir en este ámbito.

Cerrando este apartado también incluimos un artículo sobre el duelo migratorio y todos los aspectos que influyen cuando existe una situación de emigración, el cual nos hace conocer de primera mano este fenómeno desde la óptica del Trabajo Social. Por último, contamos con otro artículo que nos habla de la pandemia sanitaria, en esta ocasión en relación al ámbito educativo, el cual hemos visto que ha tenido que adaptarse a las nuevas situaciones vividas en los dos últimos años.

Como en cada número, también contamos con una reseña de un libro de interés para la disciplina. En esta ocasión tenemos la reseña de “Diez asombrosas historias de trabajadoras sociales”, de Óscar Cebolla Bueno. El autor del ya exitoso “El arte del Trabajo Social” vuelve a sorprendernos con aspectos desconocidos de la profesión, a través del relato de diez historias de trabajadoras sociales a lo largo de la historia de la disciplina.

Como siempre esperamos que los contenidos del número 96 sean de vuestro interés y que sigan fomentando la difusión y creación de contenidos relacionados con nuestra disciplina, lo cual, como no puede ser de otra forma, supone un capítulo más en el desarrollo del Trabajo Social.

Rubén Yusta Tirado
Director Revista Trabajo Social Hoy

EL INFORME SOCIAL COMO HERRAMIENTA IDENTITARIA DEL TRABAJO SOCIAL

THE SOCIAL REPORT AS AN IDENTITY TOOL FOR SOCIAL WORK

Ana Dorado Barbé. *Profesora Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid*

Pilar Munuera Gómez. *Profesora Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid*

Jesús M.ª Pérez Viejo. *Profesor Departamento de Trabajo Social. Universidad de Educación a Distancia*

Resumen: El informe social es un dictamen técnico elaborado exclusivamente por profesionales del Trabajo Social donde se recoge la información relevante de una determinada situación social, así como la valoración profesional y la propuesta de actuación. Su objetivo principal consiste en informar sobre una situación personal, familiar, grupal o comunitaria en base a un juicio profesional, con la finalidad de ofrecer respuestas adecuadas para mejorar dicha situación.

El presente artículo tiene como objetivo compartir con el ámbito académico y profesional reflexiones en torno a la importancia del informe social como elemento identitario del Trabajo Social, así como su relevancia en la visibilización de la profesión en el ámbito social desde las buenas prácticas profesionales. Asimismo, pretende proporcionar claves para su análisis y sistematización como práctica habitual en Trabajo Social.

Palabras Clave: Informe Social, Trabajo Social, Buenas prácticas profesionales, Sistematización documentos profesionales.

Abstract: The Social Report is a technical opinion drawn up exclusively by Social Work professionals where the necessary information on a specific social situation is collected, as well as the professional assessment and the intervention proposal. Its main purpose is to report on a situation of need, based on a professional judgement, with the aim of offering appropriate responses to improve the situation.

The aim of this article is to share with the academic and professional sphere reflections on the importance of the Social Report as an identifying element of Social Work, as well as its relevance in making the profession visible in the social sphere from the perspective of good professional practices. It also aims to provide keys for its analysis and systematisation as a common practice in Social Work.

Key Words: Social Report, Social Work, Good professional practices, Systematisation; Professional documents.

| Recibido: 21/02/2022 | Revisado: 31/03/2022 | Aceptado: 28/04/2022 | Publicado: 31/05/2022 |

Referencia Normalizada: Dorado, A.; Munuera, P. y Pérez, J. M.ª. El Informe Social como herramienta identitaria del Trabajo Social. *Trabajo Social Hoy* 96 (7-22). doi:10.12960/TSH.2022.0007

Correspondencia: Ana Dorado. Profesora Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Email: adorado@acordare.com

INTRODUCCIÓN

El Código Deontológico del Trabajo Social (2012) señala en su preámbulo, que las y los profesionales del Trabajo Social disponen de instrumentos específicos del Trabajo Social para desarrollar las funciones propias de la profesión. Entre ellos, aparece el informe social como dictamen técnico que sirve de instrumento documental elaborado y firmado con carácter exclusivo por la y el profesional del Trabajo Social.

El informe social es el instrumento específico profesional en el que se recoge una valoración diagnóstica en base al estudio de la situación de una persona, una familia, un grupo o una comunidad y se conecta con una intervención centrada y dirigida a mejorar la situación valorada. Se trata, en definitiva, de vincular el estudio y el diagnóstico social con propuestas de acciones concretas, articuladas en base al juicio profesional y vinculadas con los derechos fundamentales de las personas en relación con su bienestar.

La peculiar importancia del informe social se ubica en la realización de un dictamen o juicio profesional, que es emitido para producir modificaciones en la vida de las personas que afectarán al acceso a diferentes servicios o prestaciones o cambios en su situación personal, familiar o jurídica (Colegio Oficial de Trabajo Social de Asturias, 2020). De este aspecto, deriva la trascendencia de considerar la importancia de las buenas prácticas profesionales ubicadas en la rigurosidad, en el empleo del lenguaje, en la sistematización de la información, así como en la estructuración y pertinencia de contenidos. Y todo ello, desde los principios deontológicos profesionales y la perspectiva ética, y vinculado con la legislación referida a la protección de datos y el reconocimiento de los derechos de las personas recogidos en las leyes de Servicios Sociales nacionales.

En base a ello, el presente artículo tiene como objetivo dotar de protagonismo al informe social, como herramienta identitaria y reflexionar sobre su importancia como elemento que visibiliza la práctica profesional del Trabajo Social. Va dirigido tanto para aquellas personas que inician su trayectoria profesional y requieren unidades de análisis para elaborar con rigurosidad los Informes Sociales, como para las y los profesionales con experiencia, con relación al repensar y reflexionar sobre la importancia de los instrumentos propios del Trabajo Social en los espacios interdisciplinarios de intervención social.

EL INFORME SOCIAL COMO SOPORTE DOCUMENTAL EN LA INTERVENCIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL

El Informe Social junto con la Historia Social y la Ficha Social han sido históricamente considerados como los documentos propios del Trabajo Social. De la historia del Trabajo Social se pueden extraer aportaciones que corroboran la importancia del registro profesional, tanto el proceso de elaboración como en la selección de los contenidos (Munuera, 2012).

La realidad profesional en la actualidad requiere actuaciones profesionales insertas en la sistematización de la intervención que se realiza con las personas usuarias. En este sentido, Del Caño et al., (2012), consideran que sería anacrónico cuestionarse la importancia del registro de las intervenciones profesionales como práctica cotidiana del Trabajo Social. El informe social parte de una fase de estudio recogida en la Historia Social a través de la técnica de la entrevista, visita domiciliaria, de la observación, de la revisión de documentos e informes, que permiten elaborar un diagnóstico social que se configura como eje medular de las intervenciones a realizar con la persona, familia, grupo o comunidad.

Barros et al., (1980) ya señalaban que informar no es únicamente relatar o recopilar hechos o datos, sino que supone relacionar e interpretar dichos datos en busca del logro de los objetivos formulados en relación con una determinada situación.

El informe social, desde esta mirada, constituye un enunciado en la práctica discursiva del Trabajo Social, reportando una serie de conocimientos, competencias, técnicas y herramientas que son necesariamente ubicadas en el ámbito profesional del Trabajo Social (Elichiribehety, 2012). Se trata del instrumento que legitima la práctica profesional, configurándose como una responsabilidad profesional propia e intransferible de las y los trabajadoras/es sociales. En tal sentido, Litjerman (2015) considera que es un instrumento indispensable en el repertorio metodológico de la formación e intervención en Trabajo Social y que se constituye como una práctica, ya que es producto de un proceso que comprende toda la intervención que se realiza con las personas usuarias.

Sin embargo, el que sea un instrumento profesional propio y una práctica necesariamente cotidiana, no significa que las y los profesionales cuenten con las competencias requeridas para analizar, seleccionar y sistematizar los contenidos que estructuran los informes sociales.

En este sentido, los Colegios Profesionales de las diferentes Comunidades Autónomas de España (Consejo General del Trabajo Social, 2016), realizan recomendaciones en

relación a la elaboración de los informes sociales, con el objetivo de fijar directrices y responsabilizar a las y los profesionales de los informes emitidos, desde la ética profesional y conforme a los principios recogidos en el Código Deontológico.

EL DESAFÍO DE LA MIRADA CRÍTICA

Se comienza recogiendo las reflexiones de Cobb (1996) en relación con la narrativa histórica del Trabajo Social ubicada en la externalización de responsabilidades en tareas propias de la profesión, y a la necesidad de efectuar ese movimiento reflexivo personal en torno a las competencias profesionales para desarrollar las funciones propias de la profesión.

Exceso de trabajo burocrático, falta de tiempo o ratios desmedidos de atención a personas usuarias, fundamentan en multitud de ocasiones el discurso profesional en torno a la justificación en la elaboración de informes sociales desde la ausencia o falta de rigurosidad profesional.

El informe social aparece inserto en las tareas denominadas *burocráticas* del Trabajo Social. Emitir informes sociales requiere tiempo de despacho y restringe, por tanto, el tiempo de escucha profesional. Dicha cuestión genera habitualmente malestar entre las y los profesionales del Trabajo Social, ya que se considera que el verdadero Trabajo Social se ubica en la escucha profesional y en la generación de vínculo relacional con las personas usuarias.

La realidad social en la que se inserta la tarea cotidiana de las y los profesionales del Trabajo Social es compleja y conlleva históricamente un importante malestar profesional, ubicado en las contradicciones y tensiones que generan el aumento de las situaciones de necesidad y su heterogeneidad, así como la falta de recursos para ofrecer respuestas desde un escenario de derechos subjetivos (Estalayo y Nogués, 2017). Sin embargo, según señalan, ubicarse en la queja constante no permite avanzar en el compromiso profesional. Superar la dicotomía entre relación de ayuda y acompañamiento psicosocial versus gestión de recursos y tareas burocráticas resulta esencial en el desarrollo del Trabajo Social. Sin duda, entender la profesión desde la defensa de los derechos subjetivos sociales, obliga a una variedad de funciones burocráticas ubicadas en la búsqueda de respuestas adecuadas a las necesidades de las personas bajo criterios de justicia social y defensa de los derechos de la ciudadanía.

En otro orden de ideas, el informe social constituye un instrumento de poder, y de él se derivan consecuencias para la vida de las personas, de ahí la importancia de ubicarlo desde la perspectiva ética deontológica. Y ésta, no únicamente trasciende a la vera-

ciudad y a la selección de los contenidos, a la rigurosidad del diagnóstico social y a la adecuación del diseño de intervención, sino a la exigencia de insertarlos en las mejores prácticas profesionales. La acción profesional direccionada a la producción de un informe social (Gómez et al., 2022), supone una interpelación de la realidad y la vida del otro, que incide concretamente en su reproducción social. Este, es el eje fundamental que requiere de espacios para repensar que la acción profesional produce consecuencias en la vida de las personas.

El informe social es la vidriera de la profesión, siguiendo el planteamiento de Fotheringham y Vahedzian (2010), es decir, es la instrumentación del saber profesional específico y propio del Trabajo Social, que se comparte con otras disciplinas en contextos temporales y personales de la vida de las personas con las que se interactúa profesionalmente. Conviene considerar, en este sentido, que es a través de los Informes Sociales como el resto de las disciplinas conocen el Trabajo Social y ubican su objeto de estudio, de ahí su importancia como elemento identitario de la profesión. Compartir con otras profesiones documentación propia y exclusiva del Trabajo Social, obliga a la profesión a sistematizar y estructurar dicha documentación desde el rigor profesional. Y, por otra parte, debe permitir desarrollar la creatividad en la medida que facilite el desarrollo de las competencias y habilidades profesionales.

En este sentido, en los actuales y necesarios abordajes interdisciplinarios de las situaciones de vulnerabilidad o exclusión social, las relaciones profesionales se tornan como fundamentales. Hablar de interdisciplinariedad, con visiones holísticas, integradoras y pluralistas en las intervenciones sociales, supone rigurosidad y competencias específicas en cada disciplina con el objetivo de alcanzar los cambios deseados en la vida de las personas.

En base a todo ello, la formación académica requiere una profunda modificación curricular en base a las competencias profesionales conformadas por el saber, el saber hacer y el saber ser, que posibilite a las y los profesionales del Trabajo Social sistemas de acción social e intervención frente a las nuevas realidades. Se trata de capacitar a las/os futuras/os trabajadoras/es sociales desde propuestas integradoras, con currículos abiertos y flexibles que proporcionen las competencias necesarias para la práctica profesional en el actual escenario de interdisciplinariedad (Becerra et al., 2005).

CLAVES PARA LAS BUENAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Según señalan Massons et al., (2018), el informe social, puede ser contemplado en términos de utilidad, porque posibilita sistematizar y estructurar aquella información que se necesita trasladar a otras u otros profesionales sobre la situación de una persona,

familia, grupo o comunidad. En tal sentido, resulta necesario incidir en la importancia de las buenas prácticas profesionales en la elaboración de los informes sociales. Entendiendo éstas, como acciones sistemáticas, eficaces, eficientes, sostenibles y flexibles que realizan profesionales de una organización, de acuerdo con sus criterios éticos, y que responden a una necesidad y suponen una mejora de los estándares del servicio (FEAPS, 2007).

Conviene destacar que los informes sociales pueden ser elaborados desde diferentes premisas de partida. Así, aparecen informes preceptivos o facultativos solicitados en procesos administrativos o judiciales; informes elaborados para solicitar o promover recursos sociales; informes solicitados por otras/os profesionales o entidades en procesos de intervención; informes a petición de las propias personas usuarias, o informes elaborados por iniciativa de la propia o propio profesional, ya sea por cierre de la intervención o por cuestiones derivadas del Código Deontológico Profesional.

Por otra parte, dependiendo del nivel de intervención, existen Informes individuales/familiares, grupales o comunitarios. En relación con el diseño, aparecen informes con estructuras tipificadas o diseños que se elaboran sin modelo previo.

A pesar de ello, si bien es cierto que existen ámbitos de intervención que requieren de especificaciones técnicas en la elaboración de sus Informes, como pueden ser los informes periciales, informes de extranjería, informes de apoyos o informes de exclusión social, entre otros, es indudable que existen consideraciones básicas y generales que deben guiar la elaboración de cualquier informe con independencia del contexto en el que se generen.

Por otra parte, es imprescindible antes de la realización de un informe social tener respuestas profesionales a las siguientes cuestiones (Novillo y Sanz, 2018):

- Sobre qué se quiere informar.
- A quién se va a informar.
- Cuál es el objetivo de informar.
- Accesibilidad a la información necesaria.
- Obligatoriedad del consentimiento de las personas sobre las que se emite el informe social.
- Obligatoriedad de informar a las personas sobre las que se emite el informe social.

Cuando estas cuestiones están resueltas, comienza el proceso de elaboración del informe social. A continuación, se recogen claves básicas a tener cuenta desde la buena praxis profesional, en relación con:

Objetivos

Determinar el objetivo del informe social a realizar es el primer paso para poder seleccionar las variables sobre las que resulta necesario proporcionar información. En este sentido, los objetivos pueden ubicarse principalmente en:

- Informar sobre una situación social para facilitar o promover el acceso a servicios, recursos o prestaciones (a iniciativa de la/del profesional de referencia o por petición de otras/os profesionales).
- Aportar información en procesos judiciales o toma de decisiones en órganos colegiados.
- Compartir información sobre una situación personal, familiar, grupal o comunitaria para mejorarla y/o evaluarla para su consideración por otras/os profesionales o instituciones (a iniciativa de la/del profesional de referencia o por petición de otras/os profesionales).
- Sistematizar información sobre situación a petición de la persona o personas usuarias.

Técnicas y fuentes de información

Elaborar un informe social implica una metodología en la recogida de información, siendo necesario tomar decisiones en torno a las técnicas seleccionadas, fuentes de información, agentes implicadas, indicadores y todo ello ubicado en un proceso temporal y espacial.

En el informe social es muy relevante seleccionar la/s técnica/s con la que se recogerá la información. Principalmente, se realizarán entrevistas, visitas domiciliarias, coordinaciones con profesionales o entidades y búsqueda de documentación asociada al objetivo del informe.

La entrevista puede ser contemplada como técnica de recogida de información, pero a su vez, es el proceso a través del cual se genera el vínculo con la/s persona/s usuaria/s. Generar espacios de respeto, confianza, participación y empoderamiento resulta esencial en las intervenciones profesionales, y, por ende, relevante en la buena praxis encaminada a la elaboración de los informes sociales.

Estructura

La estructura facilita la recogida de la información y su presentación en el informe social. Aunque cada entidad, institución o profesional pueden disponer de estructuras de informes sociales estandarizados, deben contemplar al menos, las siguientes cuestiones (Novillo y Sanz, 2018):

- a. Identificación del informe social: Fecha, institución desde donde se emite el informe, persona profesional que lo realiza con su número de colegiación, institución o profesional receptora y motivo del informe.
- b. Datos de identificación de la persona: Familia, grupo o comunidad. En este apartado se puede utilizar genograma de la unidad familiar o ecomapas para sintetizar las relaciones con el entorno.
- c. Metodología utilizada: Se debe explicitar las técnicas de recogida de información, así como todas las actuaciones profesionales realizadas indicando la fecha de su realización (entrevistas, visitas domiciliarias, coordinaciones, visitas a entidades entre otras). Igualmente, se recogerá toda la documentación visualizada como vida laboral, nómina, informes médicos o escolares y documentación jurídica, entre otros.
- d. Cuerpo del Informe: En este apartado se recogerá toda la información de manera descriptiva en relación con el objeto del informe. Para ello, se analizará la información disponible en la Historia Social y se indagará en torno a aquella información necesaria y no recogida en la Historia Social. En cualquier caso, se debe proporcionar información sobre la unidad de convivencia o situación sociofamiliar, salud, contexto económico, laboral, educativo, vivienda y entorno y cuestiones relacionales ubicadas en el motivo del informe.
- e. Intervención profesional: En el informe social, también se han de incluir las actuaciones profesionales realizadas con la persona, familia, grupo o comunidad en relación a su objetivo. Recoger tanto las actuaciones exitosas como aquellas que no han conseguido producir cambios, aporta información relevante en torno al proceso de intervención.
- f. Diagnóstico y Propuesta: Valoración profesional a partir del análisis de la información recogida, teniendo en cuenta los factores de protección y de riesgo contextuales y personales de la situación valorada. Debe incluirse la percepción de las personas usuarias en torno a su situación, así como una propuesta de intervención cuando sea requerida. En este apartado es relevante la utilización de indicadores estandarizados como ETHOS, AROPE, o cualesquiera que fundamenten con rigurosidad el diagnóstico social.
- g. Finalización del Informe: El informe social tiene que estar obligatoriamente fechado, incluyendo el número de colegiación y firmado en todas sus páginas.

Redacción y uso del lenguaje

A continuación, se recogen aspectos relevantes en torno a la presentación de la información en los informes sociales (Munuera, 2012):

- a. El orden de la información debe presentar una lógica discursiva clara y permitir a la persona a la que va dirigido el informe social comprender la situación de la persona, familia, grupo o comunidad.
- b. La información recogida debe ser veraz y fiable, es decir, se debe incluir exclusivamente información verificada previamente e información acreditada documentalmente.
- c. Debe constatar hechos objetivos, evitando interpretaciones y/o posibles valoraciones subjetivas. Exclusivamente, en el apartado del diagnóstico se realizará una valoración e interpretación subjetiva profesional en base al análisis de la información objetiva recogida en el informe social.
- d. Deben recogerse las fuentes de información siempre, es decir, reflejar si son verbalizaciones de personas o agentes sociales, si provienen de documentación revisada o si son observaciones realizadas por la persona emisora del informe social.
- e. El lenguaje debe ser técnico y riguroso, evitando el uso de la primera persona en la redacción, así como la utilización de adjetivos calificativos o cualquier otra cuestión que reste valor científico al informe social.
- f. Los contenidos estarán fundamentados en la identificación de la realidad social objeto del informe, de tal manera que la información sobre cuestiones que no se relacionen con dicho objeto, no serán incluidas.

La participación de las personas usuarias

La participación de las personas usuarias en todo el proceso de intervención es una premisa incuestionable que determina su protagonismo y relevancia en cada una de las fases, promoviendo su responsabilidad en sus procesos de cambio. Dicho protagonismo, tanto en el diseño de intervención como en la toma de decisiones, posibilita el empoderamiento de las personas a partir del principio de autodeterminación. Por ello, informar y solicitar consentimiento en todas las acciones a desarrollar fomenta el desarrollo de un escenario de corresponsabilidad, implicación y participación en el proceso.

En este sentido, los informes sociales forman parte de la cotidianeidad de las actuaciones profesionales, y es oportuno, desde el derecho que les otorga a las personas usuarias, ser las propietarias legítimas del contenido del informe, ser informadas sobre el contenido del informe, el motivo por el que se ha elaborado, a quién va dirigida esa información y que efectos puede tener en sus vidas.

Compartir y revisar el informe social con las personas usuarias asegura que sus contenidos son entendidos y aceptados, y permite modificar cuestiones a partir de la experiencia personal de la vivencia por parte de las personas usuarias.

Dicha revisión, a excepción de los casos que constituyan hechos delictivos, forma parte del proceso de aprendizaje transformativo para las personas usuarias, tanto en la adquisición de conciencia sobre su situación personal y social, como de su propia responsabilidad en su proceso de cambio. Además, garantizar la participación activa permite la creación de espacios de confianza, generados a partir de la coherencia profesional y contribuye a definir el rol profesional (Massons et al., 2018).

Enfoques transversales insertos en la justicia social

Aunque los enfoques transversales propios del Trabajo Social no hayan sido incluidos habitualmente en la práctica profesional de los informes sociales desde la literatura académica y profesional, se considera relevante incluir voces para su incorporación en la praxis profesional. En tal sentido, a continuación, se recogen los principales enfoques transversales a considerar en la elaboración de los Informes Sociales:

- a. Enfoque de derechos humanos: Reconociendo la responsabilidad de los estados en la protección, garantía y promoción de los derechos humanos y, por ende, el derecho de las personas a recibir la atención que garantice que puedan ser disfrutados y reparados cuando se haya dificultado y/o dañado el acceso a los mismos. Dicha perspectiva, obliga a considerar a las personas usuarias como sujetos de derechos.
- b. Enfoque de género: Permitiendo considerar la situación de discriminación que viven las mujeres, por el mismo hecho de serlo, generando un riesgo añadido en cualquier circunstancia social y personal y una mayor vulnerabilidad para vivir situaciones de dificultad social.
- c. Enfoque interseccional: Analizando la situación de las personas, grupos o comunidades a partir de las diversas variables que atraviesan e interconectan en la realidad de las personas y que pueden generar múltiples discriminaciones en base a la edad, clase, género, discapacidad, situación económica, orientación sexual, etnia, raza, nacionalidad, o religión, o cualquier otra condición que aumente la situación de riesgo y/o vulnerabilidad social.
- d. Enfoque basado en el empoderamiento: Diseñando los diagnósticos y las intervenciones profesionales a partir de las capacidades de las personas para dirigir sus vidas, para participar en la toma de decisiones y centrados en la visión positiva de dichas capacidades para activar sus recursos personales para hacer frente a las adversidades.

Creación de espacios profesionales insertos en el respeto, la confianza y el interés por el otro

Las habilidades profesionales conformadas a partir del saber, del saber hacer y del saber ser resultan de especial relevancia para manejar todo el proceso de vinculación y de recogida de información con la persona usuaria. La creación de espacios profesionales de confianza que permitan a las personas sentirse respetadas, tranquilas, con intereses profesionales insertos en la búsqueda de soluciones a partir de sus necesidades, permitirán generar vínculos que faciliten la emisión de informes sociales a partir del análisis y la reflexión conjunta.

Conviene destacar la importante tarea profesional, muy presente en la elaboración de los informes sociales, de transformar contextos coercitivos de las personas usuarias en contextos de colaboración.

En este sentido, informar sobre el proceso de elaboración del informe social, solicitar su colaboración, dotar de protagonismo a sus necesidades y experiencias personales, respetar los tiempos de la persona, realizar escucha activa permitiendo que la persona se exprese libremente, evitar juicios de valor, solicitar permiso sobre cada acción a desarrollar como estrategia para otorgar control a la persona, mostrar interés y utilizar habilidades comunicacionales para que la persona se sienta escuchada y comprendida, se muestran como cuestiones relevantes en la creación de espacios colaborativos en la práctica profesional.

Por otra parte, los espacios y ambientes desde donde se acompaña e interviene en torno a las necesidades y derechos de las personas usuarias, constituyen un elemento activo relevante para el proceso de relación. Así, pueden facilitar o dificultar los complejos procesos de interacción entre trabajadoras/es sociales y la persona usuaria. Tenerlo en cuenta, y en la medida de lo posible, procurar crear espacios y ambientes adecuados, alejados de espacios institucionalizados, y burocratizados, pueden mejorar la experiencia de la persona usuaria y contribuir al proceso de elaboración del informe social.

Un espacio cuidado y adecuado, constituye un elemento más del proceso de intervención, y se convierte en un lugar de protección y cuidado que mejora la experiencia emocional y facilita la vinculación. Así, espacios con diseños confortables, con luz natural, colores cuidados, con una climatización adecuada, mobiliario cómodo y estético, generan un importante impacto en las personas usuarias y aportan calidad y mejor vinculación emocional.

Cuestiones éticas y respeto al Código Deontológico Profesional

El Trabajo Social está sujeto a su Código Deontológico Profesional (2012) y actúa desde los principios del derecho a la intimidad, confidencialidad y uso responsable de la información en su trabajo profesional recogido en su Artículo 11. Además, el Artículo 41 establece que la/el profesional del Trabajo Social, en relación con la organización y el trabajo en equipo, tenga en cuenta que la documentación profesional está sujeta a criterios de confidencialidad, por lo que su uso queda limitado por y para el objetivo profesional de que se trate.

Por otra parte, el Artículo 44 establece que la/el profesional del Trabajo Social velará por que los Informes realizados, a petición de su entidad o cualquier otra organización, permanezcan sujetos al deber y al derecho general de la confidencialidad. En cualquier caso, la entidad solicitante quedará obligada a no darles difusión fuera del objetivo concreto para el que fue recabado.

Asimismo, se deberá contar con el consentimiento informado de la persona usuaria en todas las acciones que se desarrollen para la recogida de información.

Legislación

Existe una legislación de referencia que debe tenerse en cuenta en los procesos de elaboración de los informes sociales, en relación con el tratamiento de datos de carácter personal (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales), y al procedimiento administrativo común (Ley 39/2015 del procedimiento común de las administraciones públicas).

CONCLUSIONES

Se comienzan las conclusiones constatando la necesidad de sistematizar procedimientos que ofrezcan regularidad a la práctica profesional. El informe social como documento exclusivo profesional en cualquier contexto de intervención, requiere seleccionar, relacionar e interpretar las cuestiones más relevantes y significativas de la vida de las personas. En este sentido, se requieren competencias en torno a decisiones profesionales sobre las técnicas de recogida de información, la selección de los datos que se correspondan con el objetivo del informe, así como cuestiones relativas a estructura, lenguaje y redacción y todo ello ubicado en cuestiones éticas que respeten los derechos de las personas.

Asimismo, se requiere reflexionar sobre la externalización de responsabilidades por parte de la profesión en funciones inherentes al Trabajo Social, repensar la dicotomía existente en el discurso profesional ubicada en tareas profesionales de gestión vs tiempo de escucha y contemplar el poder que emana de los informes sociales y sus consecuencias en las vidas de las personas con las que se interviene profesionalmente. Dichas cuestiones aparecen como elementos relevantes en el afrontamiento de las funciones propias de la profesión.

Considerar a los informes sociales como la vidriera de la profesión permitirá abordar dicha tarea desde el compromiso profesional, resultando imprescindible incidir en la sistematización del conocimiento y en el perfeccionamiento de los procesos metodológicos. Visibilizar el Trabajo Social desde las buenas prácticas profesionales, y más concretamente, desde los informes sociales, aparece como una cuestión medular para el futuro de la profesión. El reconocimiento de la profesión debe partir del compromiso profesional y de la ruptura de ciertas actitudes profesionales que impiden contemplar funciones y tareas propias del Trabajo Social como verdaderos objetivos de nuestras intervenciones profesionales.

Se trata, en definitiva, de romper con ciertas actitudes rutinarias de la profesión, que en definitiva impiden evidenciar la dinámica social y desarrollar nuevas formas de trabajo que permitan dar respuesta a las realidades sociales, más allá de los condicionamientos institucionales a los que como profesionales, estamos sujetas/os (Gómez et al., 2002).

Finalmente, son los contextos formativos universitarios desde donde se debe enfatizar en la importancia de los Informes Sociales y desde donde se debe dotar de competencias a las futuras y futuros profesionales del Trabajo Social. En los planes de estudio de las universidades españolas se debe contemplar la magnitud de la documentación propia de la profesión y procurar desde un abordaje transversal la adquisición de las competencias necesarias para la elaboración de los informes sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, G., Penas, F. y Simonovich, S. (1980). *El informe en Servicio Social*. Hvmantas.
- Becerra, J., Pallarés, D. y Bustamante, S. (2005). Interdisciplinariedad y formación en Trabajo Social. *Tendencias y Retos* 10(1) , 115-127.
- Cobb, S. (1996). Prólogo. *En Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas* (pp. 15-21). Barcelona: Paidós.
- Colegio Oficial de Trabajo Social de Asturias. (2020). *El Informe Social instrumento*

- propio y exclusivo de la profesión de Trabajo Social*. <https://www.cgtrabajosocial.es/asturias/noticias/el-informe-social-instrumento-propio-y-exclusivo-de-la-profesion-del-trabajo-social/6258/view>
- Consejo General del Trabajo Social. (2012). *Código Deontológico del Trabajo Social*. https://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico
- Consejo General del Trabajo Social. (2016). *¿Qué son los colegios profesionales y para qué sirven?* https://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/files/consejo/files/GUIA_COLEGIACION.pdf
- Del Caño, C., Escoda, E., Herráiz, A., Poyatos, A., Rejas, L. (2012). *El informe social: teoría y práctica. Documento, método, fuentes y técnicas*. Tirant Lo Blanch.
- Elichiribehety, S. (2012). El Informe Social, un enunciado en la práctica discursiva del Trabajo Social. *Documentos de Trabajo Social*, 51(1) 458-468.
- Estalayo, M. y Nogués, L. (2017). El Trabajo Social en los aparatos del Estado y su posicionamiento ético-político en la garantía de los derechos sociales. *Florianópolis*, 20(3), 335-343. doi: 10.1590/1982-02592017v20n3p335.
- FEAPS (2007). *Buenas prácticas FEAPS*. <http://www.plenainclusionandalucia.org/sites/plenainclusionandalucia.org/files/4-queesbbpp.pdf>
- Fotheringham, M. y Vahedzian, C. (2010). El Informe Social: vidriera de una profesión. *MIRIADA* 5(1) 143-149.
- Gómez, M., Mas, P., Pérez, S., y Russo, S. (2002). *Informe social, análisis y perspectivas*. Secretaría Académica del Colegio de Trabajadores Sociales. Distrito la Plata. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_social__analisis_y_perspectivas.pdf
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (2018). Boletín Oficial del Estado, núm. 294, de 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>
- Ley 39/2015 del Procedimiento Común de las Administraciones Públicas. (2015). Boletín Oficial del Estado, núm. 236, de 2 de octubre de 2015. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-10565
- Litjerman, E. (2015). ¿Quiénes escriben los informes sociales? Un análisis de la conflictividad y el malestar en el despliegue de la 'técnica'. Sistematización de una experiencia de intervención. *Documentos de Trabajo Social*, 56(1), 241-261.
- Massons, T., Mata, A. y Rivera, J. M. (2018). *Recomendación colegial para la confección y presentación de informes sociales*. Colegio Oficial de Treball Social de Catalunya. <https://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/files/castellon/files/INFORMES%20SOCIALES%20TSCAT-CAST.pdf>
- Munuera, M.^a P. (2002). Gordon Hamilton y la importancia del registro. *Trabajo Social Hoy*, 35(1), 143-152. ISSN 1134-0991.

- Munuera, M.^a P. (2012). El Informe Social: imagen de la intervención psicosocial en la documentación profesional del Trabajador Social. En J. Fombuena (Coord.), *El Trabajo Social y sus instrumentos*, 151-170. Nau Llibres.
- Novillo, B. y Sanz, C. (2018). *El informe social. Aportaciones desde la práctica diaria*. [Material no publicado]. Colegio de Trabajo Social de Madrid.

ACERCAMIENTO DEL TRABAJO SOCIAL AL PROCESO DEL DUELO MIGRATORIO

APPROACH OF SOCIAL WORK TO THE MIGRATORY MOURNING PROCESS

Daniela Montes Arenas. *Trabajadora Social*

Resumen: El presente artículo explora el concepto de duelo migratorio. Con este fin, analizaremos este concepto desde un paradigma teórico-práctico del Trabajo Social, así como las aportaciones teóricas de otras disciplinas. El objetivo final de este artículo es mostrar una nueva visión sobre el duelo migratorio, así como herramientas de intervención desde el Trabajo Social.

Palabras clave: Migración, Inmigración, Duelo migratorio, Trabajo Social, Psicosocial, Intervención social.

Abstract: This article explores the concept of migratory grief. To this end, we will analyze this concept from a theoretical-practical paradigm of Social Work, as well as the theoretical contributions of other Publicadoer disciplines. The final objective of this article is to show a new vision on migratory grief, as well as intervention tools from Social Work.

Key words: Migration, Immigration, Migratory grief, Social Work, Psychosocial, Social intervention.

| Recibido: 16/02/2021 | Revisado: 23/08/2021 | Aceptado: 08/02/2022 | Publicado: 31/05/2022 |

Referencia Normalizada: Montes, D. (2022). Acercamiento del Trabajo Social al proceso del duelo migratorio. *Trabajo Social Hoy* 96 (23-36). doi:10.12960/TSH.2022.0008

Correspondencia: Daniel Montes Arenas. Email: montesardany@hotmail.com.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los y las profesionales del Trabajo Social somos las personas referentes en los procesos de acogida de la población migrante de cualquier recurso social, desde los Servicios Sociales hasta las entidades del Tercer Sector y si bien se han activado los mecanismos para dotarnos de conocimientos y formaciones acerca de los procesos de duelo migratorio.

En la Comunidad de Madrid, la población extranjera es de 950 368 personas (501 062 mujeres y 449 306 hombres), destacando un leve descenso en relación con la cifra de 2020 de 955 714 personas. Con respecto a la nacionalidad, se sigue destacando la población rumana, italiana y francesa en relación con la UE, y personas procedentes de Marruecos, Venezuela y Colombia, relacionado con países extracomunitarios. Las personas procedentes de estos dos países son de las que han aumentado en relación al año 2020 (62 825 venezolanos y 63 792 colombianos).

Los estudios que exploran la migración se centran en el aspecto/ámbito económico, demográfico, extranjería, acceso al empleo, pero muy pocas veces se explotan datos que tengan que ver con la parte psicosocial de la migración. No siempre se tiene en cuenta que el proceso migratorio entraña una serie de pérdidas y también ganancias para las cuales a veces las personas no están preparadas y su proceso de adaptación y afrontamiento entraña las capacidades de adaptación, integración en inclusión en los lugares de acogida.

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística, cifras a 1/07/2021), la población se redujo en 72 007 personas durante la primera mitad del año 2021 y se situó en 47 326 687 habitantes, siendo la primera vez que se reduce desde 2016. Este descenso se produjo debido a un saldo vegetativo negativo de 70 736 personas y un saldo migratorio prácticamente nulo como resultado del cierre de fronteras por la situación de la COVID-19. Más adelante se desarrollarán las cifras y análisis estadístico de la población migrante.

El objetivo de este artículo es establecer criterios de intervención social en el proceso de duelo migratorio, recogiendo las aportaciones de otras disciplinas, como son su definición e intervención, para aportar respuestas metodológicas dentro del Trabajo Social.

Actualmente y dada la situación sobrevenida debido a la pandemia que aún transitamos, no son aún suficientes las herramientas para la detección y abordaje de las necesidades psicosociales y emocionales que padece este colectivo.

Es necesario que el Trabajo Social adopte una metodología propia para la intervención social con población migrante que esté atravesando/transitando una situación de duelo migratorio.

En contacto diario con la población migrante en Madrid y tras llevar más de 10 años escuchando historias de vida de la población migrante, tanto de aquellas que han sufrido pérdidas significativas, como de otras tantas que han tenido serias dificultades en el proceso de adaptación. He podido aprender, comprender e interiorizar lo difícil y la complejidad del proceso de una adaptación positiva dentro del proyecto migratorio.

Bajo este paraguas de divulgación desde la praxis profesional del Trabajo Social, en el año 2019 se coordinaron las primeras Jornadas sobre “Duelo Migratorio: Haciendo visible lo invisible”, organizadas por las Oficinas Municipales de Información Orientación y Acompañamiento Social para la integración de la Población Inmigrante del Ayuntamiento de Madrid, que pretendieron dotar de herramientas y conocimientos básicos a las/os trabajadoras/es sociales de los servicios municipales y otros agentes sociales. Dichas jornadas, fueron premiadas el 23 de junio del 2020, en la 3.ª Gala del Trabajo Social, como la mejor acción formativa del año 2019, por el Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid.

Nuestra realidad profesional actual, cuenta con pocos estudios con datos concluyentes o que expongan diseños y/o modelos de planes de acción y puesta en marcha de servicios especializados o que estén sensibilizados hacia las circunstancias migratorias. Hay que destacar a las/os autoras/es que se mencionen en este artículo en todas sus disciplinas puesto que algunas de sus reflexiones están contenidas en este trabajo.

En relación con lo anterior, el objetivo es ofrecer un conocimiento general sobre qué es el duelo migratorio que sirva de base para abordar este duelo desde el Trabajo Social. Por ello, en las siguientes páginas se analizará qué es la migración, qué es el duelo, qué se entiende por duelo migratorio tanto en la psicología como en la psiquiatría y cómo desde el Trabajo Social se han comenzado a dar pequeños pasos en los últimos 15 años para la creación de un contenido propio que permita el abordaje práctico con la población migrante.

Además, se argumentarán criterios a tener en cuenta desde la propia práctica profesional para fomentar la creación de contenidos, formaciones y especializaciones en duelo migratorio desde el Trabajo Social aplicable, no sólo a las situaciones de vulnerabilidad económica y condiciones de irregularidad sobrevenida o subsistencia, sino también a aquellas personas que salen de sus territorios, pero que se tienen que enfrentar a la construcción de un nuevo proyecto migratorio en el lugar de acogida por no cumplirse sus expectativas y la pérdida significativa de vínculos con el lugar de origen y con las personas que dejaron atrás.

¿QUÉ ES LA MIGRACIÓN?

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2015) define la migración como “movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” y por ello, se refiere tanto a migrantes internos, como a todas aquellas personas que deciden cambiar de residencia, país distinto al suyo y que conlleva una movilización fronteriza.

Entender las circunstancias migratorias conlleva a comprender la migración desde el razonamiento de que la persona migrante aporta un patrimonio humano y social a través de su cultura y de su experiencia. Es más, la migración no es un fenómeno nuevo, se podría decir que somos migrantes por naturaleza, somos nómadas, mientras continúe la necesidad-deseo de explorar, conocer, mejorar, subsistir y sobrevivir en nuevos territorios, y por ende la necesidad de echar raíces y afianzarse en nuevos territorios desconocidos.

Existen diferentes motivos que conllevan la decisión de emprender un proyecto migratorio, el principal factor que determina que la persona abandone su lugar de origen puede ser el económico (Orozco 2013). Sin embargo, no es el único e independientemente de las causas de migración (en este artículo no son relevantes a nivel metodológico), éstas no siempre se producen “en buenas condiciones” de manera inmediata y por ello, hay un gran número de personas que cuando llegan al lugar de destino se encuentran con desinformación, desempleo y desamparo, lo que aumenta el rechazo, la exclusión social y la desigualdad frente a la población autóctona.

La RAE (Real Academia Española) define a la persona migrante de dos maneras y si bien, ambos conceptos se ajustan a las realidades de las sociedades actuales, en este artículo se considera a la persona migrante como *una persona que decide instalarse en un lugar distinto de donde vivía, en busca de mejorar su calidad de vida* (las migraciones pueden ser internas o externas).

La migración no es sólo un cambio de contexto, sino que involucra una transformación central en la vida de la persona, alterando su vida, la concepción de sí misma y la forma en la que se relaciona con otras personas. Por lo tanto, supone periodos de crisis por los cuales la persona migrante debe transitar, entendiendo la crisis como una perturbación temporal de los mecanismos de regulación de la persona y su conducta (Grinberg y Grinber, 1980, citado en Páez, 2015).

Situación migratoria actualmente en España

La última nota de prensa de INE (Instituto Nacional de Estadística) indica que España aumentó su población en el primer semestre del 2020, gracias al flujo migratorio. Es más, las cifras que se reflejan acumularon 18 953 personas durante la primera mitad del año y se situó en 47 351 567 habitantes. El saldo migratorio positivo de 113 856 personas compensó, en parte, el saldo vegetativo negativo de 94 057 personas.

El número de extranjeros aumentó en 99 183 personas durante el primer semestre de 2020, hasta un total de 5 326 089 a 1 de julio de 2020. Este incremento respondió, en gran medida, a un saldo migratorio positivo.

Es importante mencionar que, las principales nacionalidades de los inmigrantes extranjeros fueron la colombiana (con 35 112 llegadas a España), la marroquí (21 930) y la venezolana (20 273). Por su parte, las nacionalidades de emigrantes más numerosas fueron la rumana (11 640 salidas), la marroquí (8 476) y la británica (6 228). Precisamente, estas tres nacionalidades son las más numerosas entre la población extranjera residente.

Cabe resaltar, que la COVID-19 ha tenido un doble impacto sobre la Estadística de Migraciones y sobre las Cifras de Población, se han contado con una reducción de flujos migratorios tanto externos como internos. Se han incrementado las tasas de mortalidad por lo que el saldo vegetativo se redujo considerablemente. Además, las administraciones públicas, al no poder trabajar con normalidad, se han visto afectados los plazos sobre la caducidad y comprobación de residencia de extranjeros se ampliaron.

Finalmente, esta misma nota también informa que la tendencia creciente de la inmigración se ha revertido, al ser un 28,9 % inferior a la del primer semestre de 2019. Por su parte, la emigración ha sido un 12,7 % menor que la de la primera mitad de 2019. Como consecuencia, el saldo migratorio ha resultado ser un 36,9 % inferior.

El DAES (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU) en su último informe indicó que con la ausencia de crecimiento migratorio mundial entre el 1 de marzo y el 1 de julio del año pasado, sugieren una disminución de casi dos millones de migrantes internacionales a nivel global en comparación con la estimación inicialmente esperada entre mediados de 2019 y mediados de 2020.

Sumado a las cifras anteriores, la situación provocada por la pandemia y un contexto español en el que las personas migrantes ocuparon los principales puestos del sector servicios, hicieron que asumieran mayores riesgos para su salud con contratos precarios a todos los niveles.

En algunos casos, cuando sólo se contempla la migración como un problema para el país receptor o como recurso económico y demográfico (Alianza Uninorte 2013), y no se considera como un derecho humano o como un logro evolutivo (Micolta, 2005). Es decir, cuando nos olvidamos de que las personas que ayudan a mantener el saldo vegetativo son personas migrantes, con sus vivencias, sus diversidades y choques culturales, tienen un proceso de reajuste en el lugar receptor y viven un duelo con características especiales que dependiendo de las circunstancias que lo rodean, como en el resto de los duelos, puede provocar intensidades de sufrimiento entorno a la adaptación.

ANTECEDENTES TEÓRICOS SOBRE EL DUELO MIGRATORIO

El duelo migratorio se caracteriza por ser una situación que somete a la persona que migra a cambios múltiples y permanentes al mismo tiempo. Es decir, es un duelo que se mantiene activo durante toda la vida migratoria de la persona; se halla muy relacionado con las vivencias en el país de origen y vinculado a las capacidades personales de adaptación y resiliencia. Todos los esquemas vitales de la persona cambian, tanto más lejana y distante culturalmente sea el país de acogida.

Este tipo de duelo a lo largo de la historia ha sido definido de múltiples maneras, “estrés aculturativo”, “síndrome del emigrante”, “mal del inmigrante”, “nostalgia”, y todos ellos con connotaciones negativas (González, 2005). Ahora bien, este tipo de duelo no sólo lo padecen aquellas personas que realizan una movilidad por necesidades económicas. Tampoco es único ya que, cada persona lo vive de una forma diferente puesto que influyen factores como pueden ser sus relaciones familiares, desarrollo profesional, situación administrativa, redes sociales y apoyo, nivel de comunicación y habilidades sociales, las condiciones de vida dejadas atrás y a las que se enfrenta.

Como citaba anteriormente, las causas más frecuentes de migración no sólo responden a un móvil económico, sino también puede ser el contexto político en la sociedad de origen (Orozco 2013), las guerras, la persecución o la inestabilidad política obligan a plantearse otras perspectivas de futuro simplemente para aquello que llamamos “vivir en paz”.

Según Sluzki (1979, citado en González, 2005), el proceso migratorio conlleva las siguientes etapas: etapa preparatoria, momento de la migración, periodo de asentamiento e integración que incluye la sobrecompensación (momentos aparentes de adaptación) y descompensación (momentos de crisis o desadaptación) y finalmente fenómenos transgeneracionales.

Así pues, las migraciones en sí mismas son un conjunto de circunstancias inherentes que se suman a esa “mochila de pérdidas” de los vínculos familiares, culturales, la tierra y todo lo que nos es conocido.

Perspectiva desde la Psicología sobre el duelo migratorio

La elaboración de los procesos de duelo se caracteriza por encontrar el equilibrio entre la asimilación de lo nuevo y la reubicación de lo dejado atrás. Es un proceso complejo de elaboración, de integración, no exento de dolor y de sufrimiento (González, 2005).

Según Trillo (2009) cuando una persona migrante llega a un país receptor, se enfrenta a otros códigos culturales, pautas, idioma, lenguaje, religión, etc., diferentes y distintos a los que estaba acostumbrado y como consecuencia provoca una pérdida de sentido e identidad que los lleva a redefinirse, requiere la creación de una nueva identidad.

Por ello, la migración supone una prueba para la capacidad adaptativa del ser humano, estos pueden ser cambios ambientales, de estatus o de relaciones. Provoca que las personas migrantes tomen contacto con una sociedad cuyos valores y códigos lingüísticos, que no son familiares, lleven a una desubicación de la persona. Este desconocimiento produce una frustración que puede llegar a manifestarse en enfermedades físicas o mentales.

Ahora bien, no todas las personas llegan a esta situación límite, pero sí presentan desde la perspectiva psicológica “estrés aculturativo” haciendo referencia al proceso psicológico que debe llevar a cabo una persona para ajustarse a una nueva vida socio-cultural, es decir, es el choque cultural.

Collazos, et al., (2008), indican que en el proceso migratorio se genera un estrés en el momento que la persona se ve incapaz de poder hacer frente a los acontecimientos angustiosos y factores crónicos de la ansiedad de la vida cotidiana.

La pérdida espacio-temporal de los seres queridos, el dolor que supone la migración (la pérdida, el duelo), generan un impacto en la persona, que hace su contexto vivencial único, que produce un efecto onda donde no solo es ella quien posee el conflicto, sino que también repercute en las personas más cercanas y estas a su vez, en un contexto e incomprensión del resto del mundo que finalmente determina sus acciones y comportamientos en la ciudadanía.

El psicólogo y psiquiatra gallego, Jorge Tizón (Micolta, 2005) aplica una clasificación de las etapas del proceso migratorio que consiste en preparación a la migración o periodo de la migración, periodo de asentamiento, seguido de una adaptación para poder llegar a la integración. Con estas cuatro fases podemos determinar, por un lado, que el duelo migratorio va a ser un tránsito que requiere recuperar la memoria de la propia identidad y para ello, es necesario comprender que en el proceso habrá que pasar por fases semejantes a los duelos por muerte en las que hay que reconocer que algo se ha perdido y procesar las emociones que vienen a partir de esta conciencia de pérdida. Por otro lado, adaptarse a una realidad nueva y redefinir la relación con lo que se deja atrás será importante.

Cada ser humano vivirá estas fases de modo personal en función de su historia de vida, en las experiencias de la propia historia que quedan sin resolver y los aprendizajes adquiridos desde los resueltos, como ocurre en cada duelo.

¿Qué es el Síndrome de Ulises?

El estrés es la primera vivencia que tienen las personas antes de padecer el Síndrome de Ulises y es aquí donde según Achotegui (2017), indica a pesar del sufrimiento psíquico que padecen las personas migrantes por las situaciones difíciles que viven, como la soledad, el miedo, la frustración, la indefensión, etc.

El mismo autor, define “El síndrome de Ulises” como un síndrome con estrés crónico y múltiple, es un cuadro psicológico que afecta a inmigrantes que viven situaciones extremas, se define por las siguientes diez características:

1. Un duelo parcial: La migración, no es una pérdida completa, sino que permanece al estar conectado con el país de origen y generar los deseos de regresar algún día.
2. Un duelo recurrente: Se produce “un ir y venir” desde la parte emocional del migrante, se mantiene conectado por las redes sociales, las visitas y los viajes al lugar de origen. Lo que permite reavivar los vínculos y emociones latentes.
3. Un duelo vinculado a aspectos infantiles muy arraigados: Los acontecimientos que vivimos durante nuestra infancia, contribuyen y condicionan nuestra personalidad. Es por ello, que nos moldean. Dentro del proceso de migración, dichos aspectos pueden contribuir a la capacidad de resiliencia, de adaptación al nuevo lugar de acogida (Achotegui, 2017).

4. Es un duelo múltiple que conlleva siete duelos alrededor de la migración:
 - La familia y los amigos.
 - La lengua.
 - La cultura (costumbres, religión, valores).
 - La tierra (paisaje, colores, olores, luminosidad).
 - El estatus social (documentación, empleo, posibilidades de ascenso social).
 - El contacto con el grupo étnico (xenofobia, prejuicios, racismo).
 - Los riesgos de integridad física (viajes peligrosos, riesgo de expulsión).
5. Da lugar a un cambio de identidad.
6. Tiene una serie de fases.
7. Se acompaña de sentimientos de ambivalencia.
8. El duelo migratorio también lo viven las personas autóctonas y las que se quedan en el país de origen.
9. El regreso del migrante es una nueva migración.
10. Es transgeneracional.

Achotegui (2017) determina que existe una relación directa e inequívoca entre el grado de estrés límite con el que vive la población inmigrante en el país de acogida y la aparición de su sintomatología. Por eso, el proceso migratorio se caracteriza por ser una situación que somete a la persona que migra a cambios múltiples y permanentes al mismo tiempo. Es decir, es un duelo que se mantiene activo durante toda la vida migratoria de la persona, estando muy relacionado con las vivencias en el país de origen y vinculado a las capacidades personales de adaptación y resiliencia.

El duelo migratorio, no es una enfermedad o una patología psiquiátrica es un acontecimiento vital, ahora bien, sí hay ocasiones que pueden desencadenar en ella, pero esto dependerá del conjunto de circunstancias sociales, de las herramientas individuales, las historias de vida y los mecanismos de afrontamiento ante las pérdidas (Achotegui, 2017).

Este síndrome no corresponde a un trastorno mental, sino a un cuadro de estrés. Y por ello, este mismo autor indica que su intervención deberá ser principalmente de tipo psicoeducativo y de contención emocional, por lo que atañe más al área de la prevención psicosocial y sanitaria que al área de tratamiento.

ACERCAMIENTO DEL TRABAJO SOCIAL HACIA EL ABORDAJE DEL DUELO MIGRATORIO

Según Hernández (2007), dentro de las personas que trabajan en el ámbito social no sólo es importante tener en cuenta que las personas usuarias adquieran nuevos valores y un modo de vida, sino que tienen la misma importancia que también adquiera sentido de pertenencia y se sienta acogida. El objetivo psicosocial consistirá entonces en que la persona llegue a adquirir la total integración, generando sentimientos de bienestar y el rol del Trabajo Social consistirá en fomentar la diversidad, la cohesión social, el fortalecimiento y la liberación de las personas.

Viscarret (2007), indica que desde nuestra profesión, no solamente nos podemos dedicar desde la práctica a conocer las características y perfil de los colectivos con los que trabajamos, sino que el conocimiento adquirido debe de dotarse de metodología y teoría para poder generar elementos que determinen las condiciones de actuación, es por esto por lo que hay que otorgar al proceso de duelo migratorio de “validez práctica” a través de la práctica reflexiva.

En este caso, la herramienta de la entrevista, es un instrumento que permite, no solo conocer el proceso migratorio, sino también comprender la historia de vida y por ello, elaborar conjuntamente un espacio transformador, donde la persona migrante pueda ser acompañada en la adaptación de su proceso migratorio y legitimada en adaptación social, como se demuestra en el estudio elaborado por la Universidad de Castilla-La Mancha orientado hacia la resignificación de las personas migrantes a través de la entrevista en profundidad.

Para Calvo (2005) los duelos son un proceso normal, dinámico y activo y no un estado; es un proceso íntimo y privado, pero a la vez un proceso público (rituales, duelo...). El duelo es un proceso que tiende a la reorganización y elaboración, con dimensiones individuales, familiares y sociales.

Si las/os profesionales del Trabajo Social contamos con conocimientos para la determinación de la sintomatología, las fases y el proceso de elaboración de duelo, podremos realizar una detección anticipada y prevenir los duelos que pudieran convertirse en patológicos llegando al Área de Salud Mental en el Sistema Sanitario.

Mosquera (2020), si bien únicamente aborda el duelo desde el Trabajo Social, en su experiencia de intervención social señala que el proceso de duelo es inherente y fundamental a la que las personas que lo sufren les suscita la necesidad de hacerle frente y por ello el mejor antídoto es el apoyo social y comunitario, más efectivo si está protagonizado por personas que comprenden el proceso, las emocionales y sentimientos que lo caracterizan.

CONCLUSIONES

Según Berry (1997, citado en Páez, 2015) en el estrés aculturativo, los estresores tienen su origen en el proceso de aculturación por el esfuerzo que realiza la persona para su adaptación. Es aquí donde el rol del Trabajo Social juega un papel fundamental y es el de legitimar las herramientas de la persona en el proceso de acompañamiento y guiarle hacia la integración atendiendo a las necesidades psicosociales que surgen durante el proceso.

Es necesario escuchar activamente la historia del proceso migratorio y así atender a las demandas de la persona con relación a esta historia, acompañando las particularidades de cada persona, resolviendo las frustraciones y los síntomas que trae consigo este proceso para “arreglar lo que está roto”.

Al comprender los principios básicos del Trabajo Social, comprendemos que dentro de este proceso de duelo somos más sus acompañantes dado que comprendemos que es la persona, quien, con su historia de vida, su cultura, sus capacidades y sus tiempos personales, será quien llegue poco a poco donde ella quiere llegar, donde encuentre su paz y por tanto su proyecto vital en el nuevo lugar de acogida.

El resultado final, en el acompañamiento social al proceso de duelo, debería ser que la persona haya aprendido a ser más flexible y resolutiva, viendo “todas las posibilidades” que le permiten el afrontamiento de su situación con soluciones estables y seguras para que actúe en su vida por sí sola, revirtiendo en la mejora de sus condiciones vitales (Rodil, 2019).

Si bien, desde el Trabajo Social existen pocos artículos sobre el abordaje del duelo migratorio, los estudios como el de Micolta (2005), Castro Vásquez (2011), Calvo (2005) o Viscarret (2007), donde se comienzan a materializar los conocimientos y transmitirlos, comienzan a ofrecer otros puntos de vista dentro del prisma de la migración y potenciando la sistematización de la materia dentro de nuestra profesión.

Como trabajadoras/es sociales no podemos continuar interviniendo el proceso de duelo bajo el prisma de la psiquiatría o de la psicología, puesto que no se ajusta a nuestros modelos de intervención diaria, debemos de ser capaces de crear un propio modelo que desde la primera atención favorezca la acogida, el respeto y el enriquecimiento y esto solo ocurrirá si vemos el proceso migratorio como un tránsito de la persona y no con el componente negativo de la salud mental.

BIBLIOGRAFÍA

- Achotegui, J. (2017). *La inteligencia migratoria. Manual para inmigrantes en dificultades*. Nuevos emprendimientos editoriales S. L.
- Alianza Uninorte (2013). *La migración y sus efectos en el desarrollo social y económico*. El Heraldo. <https://www.elheraldo.co/economia/la-migracion-y-sus-efectos-en-el-desarrollo-economico-y-social-130787>
- Castro Vásquez, A. (2011). *SOS soy inmigrante: El síndrome de Ulises*. Pirámide.
- Collazos, F., Qureshi, A., Antonín, M. y Tomás-Sábado, J. (2008). "Estrés aculturativo y salud mental en la población inmigrante". Programa de Psiquiatría transcultural. *Papeles del Psicólogo* 29(3), 307-315. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1613.pdf>
- De la Paz Elez, P., y Díaz Burgos, M.^a V. (2013). "Trabajo Social con narrativas orientado a la resignificación con personas inmigrantes". *Portularia* 13(2), 39-47. <http://hdl.handle.net/10272/7152>
- González Calvo, V. (2005). El Duelo Migratorio. *Revista de Trabajo Social* 7(1) 77-97.
- Hernández, F. (2007). *Los efectos psicológicos de la migración-entrevista con el psicólogo coordinador de AIPC-Pandora*. Consejo General de Psicología de España. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1557
- Instituto Nacional de Estadística (16 diciembre 2021) Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2021 [Comunicado de prensa]. https://www.ine.es/prensa/cp_j2021_p.pdf
- Micolta León, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia* 7(1) 56-76.
- Organización Internacional de Migraciones, definición de inmigrante (2015). <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion>
- Orozco Vargas, A. E. (2013). Migración y estrés aculturativo: una perspectiva teórica sobre aspectos psicológicos y sociales presentes en los migrantes latinos en Estados Unidos. *Revista Scielo*.
- Páez Alcarria, A. (2015). *Inmigración y Salud: Consecuencias del Proceso Migratorio*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Salamanca]. Gredos. <http://hdl.handle.net/10366/128584>
- Rodil, V. (2019). *Se me ha roto la vida: reflexiones y testimonios de duelo*. Editorial Sal Terrae.
- Ruiz Mosquera, A. C. (2020). El duelo desde el Trabajo Social. Experiencia de intervención social con grupos. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, 63(1), 29-42.

- Trillo, P. A. (2009). *"Migraciones e identidades: un estudio sobre las experiencias de integración social y cambios en las identidades de inmigrantes de Europa Central y Oriental"*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009. <https://www.aacademica.org/000-089/29.pdf>
- Viscarret, J. J. (2007). *Modelos y Métodos de Intervención Social en Trabajo Social*. Ed. Alianza Editorial.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA RESILIENCIA EN LA LABOR PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES SOCIALES: PROPUESTA DE UN MODELO DE MEDIACIÓN

STUDENTS' PERCEPTION OF THE IMPORTANCE OF RESILIENCE IN THE PROFESSIONAL WORK OF SOCIAL WORKERS: PROPOSAL OF A MEDIATION MODEL

Carmen María Salvador-Ferrer. *Profesora Titular de Psicología. Universidad de Almería*
 Ascensión G. Rodríguez-Fernández. *Profesora Sustituta Interina de Trabajo Social. Universidad de Almería*
 María Daniela Jurado-Pérez. *Trabajadora Social en el Ayuntamiento de Almería*

Resumen: La resiliencia es un componente relevante para afrontar los retos del mercado laboral. En este trabajo, nuestros objetivos son conocer la percepción de resiliencia que tienen los/as estudiantes de Trabajo Social y, también, proponer y probar un modelo de Mediación mediante el cual la perseverancia tiene un efecto mediador entre la satisfacción personal y la confianza en sí mismo. Utilizamos la escala de Wagnild y Young, en una muestra de 102 estudiantes del Grado en Trabajo Social. Los resultados de mediación simple ponen de manifiesto que la perseverancia tiene un efecto indirecto sobre la influencia de la satisfacción personal en la auto-confianza. Los datos muestran la relevancia que tiene la resiliencia para los/as estudiantes del Grado en Trabajo Social. Además, el peso que obtienen la auto-confianza, satisfacción y perseverancia. Descubrimos que la perseverancia es una variable mediadora en la relación entre la satisfacción personal y la auto-confianza.

Palabras Clave: Resiliencia, Perseverancia, Satisfacción personal, Auto-confianza, Trabajo Social.

Abstract: Resilience is a relevant component to face the challenges of the labor market. In this work, our objectives are to know the perception of resilience that Social Work students have and, also, to propose and test mediation model through which perseverance has a mediating effect between personal satisfaction and self-confidence. We used the Wagnild and Young scale, in a sample of 102 students of the Degree in Social Work. The results of simple mediation show that perseverance has an indirect effect on the influence of personal satisfaction on self-confidence. They reveal the relevance of resilience in students of Social Work Grade, and the weight of trust, satisfaction and perseverance, we discover that perseverance is a mediating variable in the relationship between personal satisfaction and self-confidence.

Keywords: Resilience, Perseverance, Personal satisfaction, Self-confidence, Social Work.

| Recibido: 13/01/2022 | Revisado: 14/04/2022 | Aceptado: 28/04/2022 | Publicado: 31/05/2022 |

Referencia: Salvador C. M.^a, Rodríguez, A. G. y Jurado M.^a D. Percepción de los estudiantes sobre la importancia de la resiliencia en la labor profesional de los trabajadores sociales: propuesta de un modelo de mediación. *Trabajo Social Hoy* 96 (37-50) doi: 10.12960/TSH.2022.0009

Correspondencia: Ascensión G. Rodríguez-Fernández. Email: arf470@ual.es

INTRODUCCIÓN

Según señalan Rose y Palattiyil (2018) los/as trabajadores/as sociales se encuentran sometidos/as a elevados niveles de estrés, vinculados especialmente con diversos problemas, tales como la contratación y la precariedad de recursos. Por consiguiente, el contexto organizacional se convierte en una fuente de presión para los/as trabajadores/as sociales (Morrison, 2007). En esta línea, tal como indica Morrison (2007), las organizaciones llevan tensiones considerables debido a la naturaleza emocional del trabajo y la ansiedad institucional.

Todo esto supone, tal como apuntan algunos/as autores/as (Acker, 2012; Acker y Lawrence, 2009; Bamber, 2006; Lloyd, King y Chenoweth, 2002), que los/as trabajadores/as sociales presentan un elevado riesgo de desarrollar estrés, provocado por una cantidad excesiva de trabajo psicológico y presión experimentada en el mismo (Tesi, Aiello y Giannetti, 2019). En este sentido, de acuerdo con Brotheridge y Grandey (2002), el Trabajo Social podría ser considerado como una profesión emocional (Engstrom, 2019) donde se podría sufrir un agotamiento como consecuencia de las elevadas demandas emocionales que tienen que atender los/as profesionales y, también, debido a las características del propio servicio.

Esta situación convierte a la profesión en una realidad desafiante, pese a todo muchos/as trabajadores/as sociales consiguen en su función una gran satisfacción laboral. Así mismo, estas circunstancias parece que ponen de manifiesto la necesidad de impulsar estudios científicos que revelen evidencias generalizables sobre los niveles de estrés a los que se encuentran sometidos/as los/as trabajadores/as sociales, los factores desencadenantes y, también, los métodos que éstos/as utilizan para afrontarlos, por ejemplo, la resiliencia. En cierto sentido, todo esto nos lleva a justificar la importancia que tiene estudiar este término para hacer frente a los desafíos laborales.

En línea con lo expuesto, tal como señala Dore (2019), el Trabajo Social en sí mismo es una de las profesiones donde, con mucha frecuencia, los/as profesionales se encuentran sometidos/as a elevados niveles de estrés, siendo incluso éstos superiores a los que se experimentan en otros/as profesionales. Por consiguiente, los/as trabajadores/as sociales del Siglo XXI deberían disponer de diversas capacidades que les permitieran persistir ante los obstáculos sociopolíticos y labores que se encuentren en su ejercicio profesional (Villalba, 2006). En concreto, según señala Saleebey (1996) *“la práctica del trabajador social debería centrarse en las siguientes ideas: resiliencia, recuperación, posibilidades y transformación”* (Saleebey, 1996: 297). A todo esto, hay que añadir que existe poca evidencia sobre la importancia de los aspectos positivos (bienestar psicológico, calidad de vida, resiliencia, etc.) de los/as trabajadores/as sociales (Borrego, Vázquez y Orgambidez, 2020) y sobre

cómo éstos pueden repercutir en su fortaleza física y psicológica (Borrego, Vázquez y Orgambidez, 2020; Collins, 2008; Hombrados-Mendieta y Cosano-Rivas, 2013; Landsman, 2008).

Es tal la importancia de estos términos que, a lo largo de este trabajo, nosotras depositaremos el interés en la psicología positiva y, especialmente, en la resiliencia, entendida como la competencia personal para tolerar las dificultades y las barreras y, pese a estas circunstancias negativas, actuar correctamente con el propósito de superarlas y salir fortalecidos (Wagnild y Young, 1993). En general, podríamos señalar que las personas resilientes son proactivas. En este sentido, las personas resilientes se adaptan exitosamente a las situaciones estresantes y los cambios disruptivos (Werner y Smith, 1992). Dentro de esta línea, tal como apunta Rutter (1993), la resiliencia es *“un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, en un medio insano”* (p. 626).

Por ende, la resiliencia implica que la persona, marcada por las contrariedades, tiene que mostrar su resistencia para sobrepasarlas (Arrington y Wilson, 2000). La capacidad resiliente hace que las personas sean más flexibles para cambiar y reorganizar su vida. En este sentido, las personas resilientes parece que orientan su conducta a las complejidades vitales (Begun, 1993). Siguiendo con estos planteamientos, Villalba (2006) considera que la resiliencia es relevante para que *“los Trabajadores Sociales comprendan cómo las personas responden positivamente a situaciones adversas y cómo usan este conocimiento para adoptar una posición de potenciar las fortalezas de los clientes, la adaptación positiva, la competencia y la autoeficacia”* (p. 3). Así, pues, los comportamientos resilientes permiten responder ante las dificultades, controlando el estado de nerviosismo y, también, el malestar personal experimentado, así como demostrando y/o mostrando un crecimiento personal.

Aún más, Fraser y Galinsky (1997) y Howard y Jenson (1999), dicen que la resiliencia es fundamental para la labor profesional de los/as trabajadores/as sociales, ya que ésta es básica en diferentes aspectos, en concreto: 1) Posibilita la comprensión de las situaciones sociofamiliares. 2) Contribuye al desarrollo de planes de acción. 3) Favorece el diseño de servicios y programas idiosincráticos, centrado en reconocer, reforzar, aumentar y favorecer los recursos, y las fortalezas. 4) Permite elaborar herramientas para la evaluación de programas, así como ofrecer servicios. 5) Facilita la supervisión de equipos y proyectos. 6) Resulta útil para plantear investigaciones relacionadas con los distintos tipos de prevención (primaria, secundaria y terciaria).

Por otro lado, tal como apuntan Palma y Hombrados (2013), en la labor profesional de los/as trabajadores/as sociales, la resiliencia adquiere una especial relevancia, debido a que estos/as profesionales se encuentran expuestos/as a numerosos factores estre-

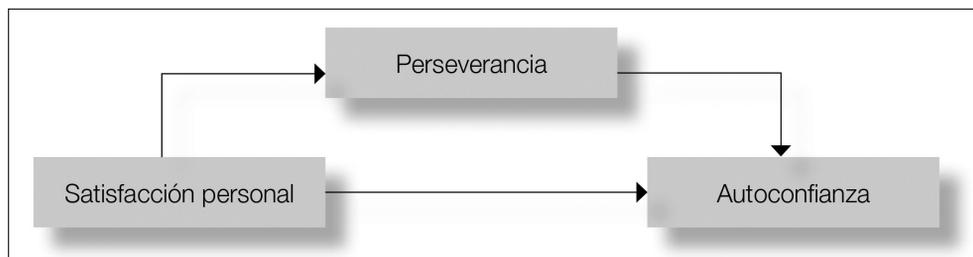
santes: a) Relacionados con el contexto sociopolítico y la repercusión que éste genera en la profesión (Jordán, 2008). b) Provocados por la propia profesión, por ejemplo, la falta de reconocimiento o la abundante burocracia (Peña, 2009). No obstante, desarrollar la capacidad resiliente contribuiría a superar las adversidades, adaptarse adecuadamente a las circunstancias y experimentar emociones positivas (Menezes de Lucena, Fernández, Hernández, Ramos y Contador, 2006; Palma y Hombrados, 2013).

En síntesis, en la labor profesional de los/as trabajadores/as sociales la resiliencia es una competencia clave que podría asegurar el éxito profesional y el buen hacer. Ahora bien, la cuestión que tendríamos que plantearnos sería *¿qué elementos de la resiliencia son importantes para el ejercicio profesional?*

Tal como señalan Palma y Hombrados (2013), a lo largo de la historia, la resiliencia ha sido estudiada desde diferentes perspectivas: la primera postura centrada en el análisis de los constructos que repercuten en el desarrollo o evaluación, modelo basado en las distintas variables y la relación que existe entre las mismas; mientras que la segunda postura, se detiene en el estudio de la persona, es decir, su historia y modelo vital. Nuestro trabajo de investigación lo enmarcamos dentro de la primera línea, ya que pretendemos conocer el tipo de relación que existe entre algunas variables de la resiliencia, en concreto, nos interesa analizar si la perseverancia es una variable mediadora entre la confianza en sí mismo (autoconfianza) y la satisfacción personal. Además, a este respecto convendría destacar que nuestra investigación es pionera en este campo, lo que supone que existe un escaso número de trabajos sobre esta temática. Por otro lado, centramos nuestro interés en el estudio de la resiliencia en la labor profesional de los/as trabajadores/as sociales porque, tal como hemos reflejado anteriormente, parece que se trata de un tema interesante, pero del que se sabe poco sobre los procesos a través de los cuales los/as trabajadores/as sociales desarrollan la resiliencia o adoptan una postura defensiva en la gestión de las demandas de su trabajo (Cook, 2019).

En síntesis, nuestro objetivo general se centra en *estudiar el papel de la resiliencia en el rol del/de la trabajador/a social*. Para ello vamos a proponer un modelo teórico cuyo objetivo consiste en estudiar las relaciones entre las variables que conforman la resiliencia. En este sentido, se probó un modelo de mediación (Figura 1), mediante el cual se analizó si la perseverancia tiene un efecto mediador entre la satisfacción personal y autoconfianza.

Figura 1. Modelo de Mediación



Fuente: Elaboración propia.

Considerando la literatura previa, nuestros objetivos específicos son los siguientes:

Primero, *conocer la percepción resiliente que tienen los/as estudiantes de Trabajo Social.*

Segundo, *proponer y probar un modelo de mediación mediante el cual la perseverancia tiene un efecto mediador entre la satisfacción personal y la confianza en sí mismo (autoconfianza).*

METODOLOGÍA

Participantes

Esta investigación presenta un diseño transversal, de tipo descriptivo. La muestra de este estudio está formada por 102 estudiantes del Grado en Trabajo Social en la Universidad de Almería, siendo un 78 % mujeres y un 22 % hombres.

Instrumento

Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993). Esta escala ha sido validada en una muestra española por Trigueros, Álvarez, Aguilar, Alcaraz y Rodado (2017). Este instrumento mide la capacidad resiliente y se encuentra compuesto por las siguientes dimensiones: *ecuanimidad*, es decir, tomar las cosas con tranquilidad modelando la actitud a las situaciones adversas; *perseverancia*, persistencia ante la adversidad; *autoconfianza*, habilidad de creer en las propias capacidades; *satisfacción personal*, comprender el significado vital y su contribución personal; y, finalmente, *sentirse bien solo*, se trata de pensar que somos únicos y muy importantes. Este cuestionario está compuesto por 25 ítems con formato de respuesta tipo Likert (un ejemplo de pregunta, “*cuando hago planes, los llevo a cabo hasta el final*”), variando entre 1 (nunca) hasta 7 (siempre). En esta escala el coeficiente general Alpha de Cronbach es de .96.

Procedimiento

Se aplicó el cuestionario a los/as estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Almería. Para ello, a los/as estudiantes que voluntariamente decidieron participar se explicaban las instrucciones y se solicitaba el consentimiento informado, utilizamos el formato recomendado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Almería. A los/as participantes se aseguraba el anonimato y la confidencialidad de la información. Los cuestionarios se aplicaron al finalizar cada sesión docente, en horario lectivo.

Análisis de Datos

Los análisis estadísticos realizados fueron de tipo descriptivo con la variable de estudio (resiliencia) y sus correspondientes dimensiones. Además, para estudiar nuestros objetivos, utilizamos la macro PROCESS (Modelo 4 de mediación simple) para SPSS desarrollada por Hayes (2013). En concreto realizamos un análisis de moderación simple con una variable mediadora cuantitativa, una muestra de *10 000 bootstrapping* (modelo 4 y un nivel de confianza del 95 %), ajustándonos a los criterios establecidos por Barón y Kenny (1986).

RESULTADOS

Análisis descriptivos

En primer lugar, calculamos las medias, las desviaciones típicas y las correlaciones de Pearson entre las variables de estudio (ver Tabla 1). En general, apreciamos que todas las puntuaciones son superiores al punto medio. En lo concerniente a la puntuación media general, correspondiente a la escala de resiliencia, el resultado obtenido fue de $M=4.65$ ($DT=1.02$). En las dimensiones que conforman la escala, observamos que la puntuación media más elevada se obtuvo en la dimensión de *sentirse bien solo* ($M=5.08$, $DT=1.23$), seguido de *autoconfianza* ($M=4.96$, $DT=1.20$), *satisfacción personal* ($M=4.21$, $DT=1.04$) y *perseverancia* ($M=4.81$, $DT=1.10$).

Los resultados del análisis de correlación de Pearson mostraron las relaciones esperadas, existiendo una relación estadísticamente significativa y positiva entre todas las dimensiones de la escala. La relación intra-escalar más elevada se obtuvo en el par *autoconfianza vs. sentirse bien solo* ($r = .91$, $p < .01$), seguido del par *autoconfianza vs. perseverancia* ($r = .90$, $p < .01$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y relaciones entre variables

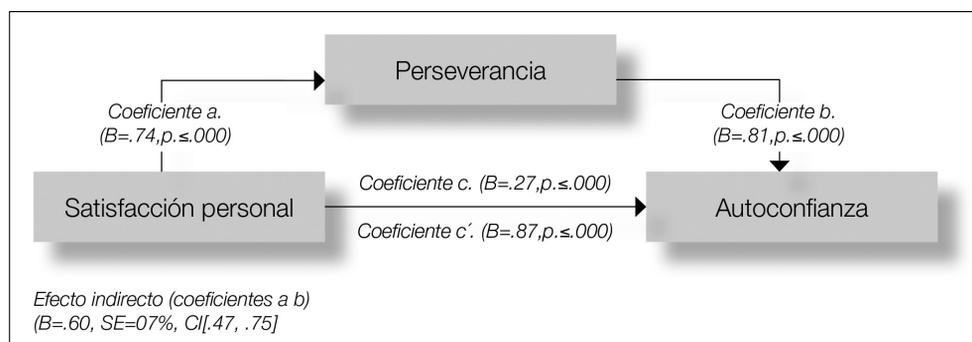
	M	DT	1	2	3	4	5
1. Satisfacción personal	4.21	1.04	---				
2. Ecuanimidad	3.90	1.00	.67*	---			
			*				
3. Sentirse solo	5.08	1.23	.70*	.66*	---		
			*	*			
4. Autoconfianza	4.96	1.20	.75*	.72*	.91*	---	
			*	*	*		
5. Perseverancia	4.81	1.10	.70*	.66*	.85*	.90**	---
			*	*	*		

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de mediación

Los resultados generales del modelo son estadísticamente significativos ($R=.70$, $R\text{-sq}=.49$, $MSE=.61$, $F=100,22$, $p=.000$). Los hallazgos obtenidos en el análisis de mediación simple, utilizando el método de Hayes (2013), evidencian que la perseverancia tiene un efecto indirecto ($ab=.60$; $SE=.07$, 95%, $CI [.47, .75]$) sobre la autoconfianza (ver Figura 2).

Figura 2. Estimaciones estandarizadas para el modelo de mediación



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, los resultados del análisis de regresión lineal simple entre la satisfacción personal y la perseverancia revelan que la satisfacción personal predice de forma positiva y significativa la perseverancia ($a = .74$; $t = 10.01$; $p < .000$).

En segundo lugar, los hallazgos del análisis de regresión múltiple, utilizando como variable predictora la satisfacción personal y la autoconfianza, muestran que la satisfacción influye significativa y positivamente sobre la confianza ($c' = 87$; $t = 13.71$; $p < .000$), al tiempo que la perseverancia influye, con un peso ligeramente inferior, significativamente en la autoconfianza ($b = 81$; $t = 11.68$; $p < .000$).

En tercer lugar, encontramos que el efecto total de la satisfacción personal sobre la autoconfianza es estadísticamente significativo ($c = 27$; $t = 4.32$; $p < .000$). En cuarto lugar, la relación mediada es positiva y estadísticamente significativa ($ab = .60$, $SE = 7\%$, $CI [.47, .75]$).

En síntesis, tal como muestra la figura 2, la perseverancia es una variable mediadora de la relación entre la satisfacción personal y la autoconfianza.

DISCUSIÓN

De manera general, podríamos decir que los datos de la presente investigación revelan la percepción que tienen los/as estudiantes de Trabajo Social sobre el papel relevante que podría tener la resiliencia en su futuro profesional. Además, convendría destacar, el peso que los/as estudiantes otorgan a determinadas dimensiones de la resiliencia, en concreto, la autoconfianza, satisfacción personal y perseverancia. En lo que respecta a la relación mediada, descubrimos que la perseverancia es una variable mediadora en la relación entre la satisfacción personal y la autoconfianza.

En relación con el primer objetivo específico, *conocer la percepción resiliente que tienen los/as estudiantes de Trabajo Social*, podríamos señalar que los resultados de este trabajo reflejan la importancia que los/as estudiantes de Trabajo Social conceden a la resiliencia. Su percepción sobre este término es positiva, además de considerar que se trata de una variable de interés para su ejercicio profesional. Estos resultados encuentran su respaldo en los postulados teóricos de Cleak (2019), quien destaca la necesidad de incluir en la formación de los/as estudiantes universitarios de Trabajo Social estrategias o acciones que potencien su capacidad resiliente. Se trataría de incluir materias o actividades prácticas académicas y/o extraacadémicas que contribuyan a reducir el estrés profesional (Newcomb, Burton y Edwards, 2019) o que capacitaran a los/as estudiantes para que aprendieran cómo gestionar sus niveles de estrés. Tal como reflejan los datos, la percepción de los/as estudiantes parece coincidir con la evidencia científica, en concreto, con el planteamiento básico de que la resiliencia es necesaria para la adaptabilidad social (Rew, Taylor-Seehafer, Thomas y Yockey, 2001). De igual forma, el estudio de Scuri, Petrelli, Nguyen, Grappasonni (2019) sirve para respaldar nuestro trabajo, donde se demostró la eficacia de la resiliencia de los/as tra-

bajadores/as sociales ante desafíos extremos y situaciones de emergencia. Así mismo, estos/as autores/as, consideran que es preciso realizar una preparación/capacitación previa que asegure el éxito de la labor del/de la trabajador/a social.

En lo concerniente al segundo objetivo específico, *proponer y probar un modelo de mediación mediante el cual la perseverancia tiene un efecto mediador entre la satisfacción personal y la confianza en sí mismo (autoconfianza)*, se confirma que la perseverancia es una variable mediadora entre la satisfacción personal y la autoconfianza. Esto supone que, si queremos desarrollar la capacidad resiliente de los/as futuros/as trabajadores/as sociales, necesitamos incluir estrategias de acción que potencien la capacidad perseverante de los/as estudiantes. En este sentido, parece que, para trabajar la resiliencia, necesitamos incluir acciones que se centren en la perseverancia, satisfacción personal y autoconfianza. En línea con nuestros resultados, encontramos un apoyo parcial en el estudio de Acker (2018), el cual valoró la importancia que tiene la satisfacción en el trabajo para los/as trabajadores/as sociales y cómo ésta asegura la continuidad laboral. Nuestro estudio ofrece una aportación más allá, ya que explica que esta satisfacción también es importante en la autoconfianza o en la capacidad personal y que ésta puede conseguirse siendo perseverante. De igual forma, nuestro trabajo puede sustentarse en las aportaciones de Dubus (2018), quien demostró que para conseguir que las personas sean resilientes es preciso que tengan autoconfianza. En lo que respecta a la satisfacción personal, así como las consecuencias que ésta genera sobre la tarea profesional, encontramos el estudio de Barak y Levin (2001). Estos/as autores/as realizaron un metaanálisis sobre 25 artículos donde analizaron la relación entre las variables demográficas, las percepciones personales y las condiciones de la organización, y la rotación o la intención de irse. Entre los resultados del mismo se obtiene que los predictores más fuertes de la rotación o la intención de abandonar el trabajo son: el agotamiento, la insatisfacción laboral, la disponibilidad de alternativas de empleo, el bajo compromiso organizacional y profesional, el estrés y la falta de apoyo social. Por consiguiente, según muestra nuestro trabajo, la satisfacción personal es necesaria y, además, en la capacitación en estrategias de afrontamiento como, por ejemplo, la resiliencia, adquiere suma relevancia en el ejercicio profesional. Se trataría, según señalan algunos autores (Waterhouse y McGhee 2009; Ingram 2012), de conseguir una práctica profesional eficaz y eficiente mediante el control y la gestión de los problemas emocionales, siendo para eso necesario disponer, entre otros elementos, de capacidad resiliente.

Las *implicaciones prácticas* del presente trabajo indican que hay que preparar a los/as estudiantes para ejercer exitosamente su profesión, para lo cual parece que, de modo general, es necesario trabajar la resiliencia (Scuri y cols., 2019). Sin embargo, de manera más detallada, convendría trabajar con los/as estudiantes de Grado en Trabajo Social la confianza en sí mismos/as, la satisfacción personal y la per-

severancia. En este sentido, tal como parecen indicar los datos, es fundamental que los/as estudiantes aprendan a ser perseverantes, ya que esta dimensión es mediadora entre la satisfacción personal y la autoconfianza.

Pese a los aspectos relevantes que se obtienen en el presente trabajo, existen algunas *limitaciones*, en concreto, entre otros aspectos quisiéramos subrayar el reducido tamaño muestral. En la presente investigación, se ha utilizado una muestra de estudio que no es suficientemente amplia ni representativa para poder generalizar los resultados obtenidos. Por otro lado, algunas variables sociodemográficas, por ejemplo, la edad, la antigüedad en el puesto, podrían ser determinantes y éstas, sin embargo, no han sido consideradas. Resulta interesante tener presente, también, que se trata de una investigación transversal en un área geográfica determinada, siendo importante el momento de aplicación del cuestionario. Del mismo modo, este tipo de investigación supone una limitación vinculada con las relaciones causales establecidas entre las variables de estudio. Convendría, también, utilizar herramientas cualitativas para evaluar la resiliencia, lo que, según Graham y Shier (2010), es algo fundamental porque la resiliencia es un proceso dinámico. Asimismo, los futuros trabajos deberían tener presente las condiciones bajo las cuales se ejerce la tarea profesional, ya que éstas podrían ser condicionantes determinantes en la labor profesional. A nuestro entender, son necesarios más trabajos que tengan en cuenta estas limitaciones y, por tanto, los resultados permitan generalizar los hallazgos obtenidos a otras ciudades y culturas. A pesar de existir las limitaciones citadas previamente, este estudio aporta un modelo teórico que puede ofrecer una visión concreta de la relevancia de la resiliencia en el ejercicio profesional, así como la importancia que tienen algunas de sus dimensiones y la relación existente entre las mismas.

CONCLUSIONES

En nuestro estudio se demostró la percepción positiva que tienen los/as estudiantes de Trabajo Social sobre la resiliencia en su labor profesional. Además, nuestra investigación ofrece una visión inicial de los mecanismos de la resiliencia que son fundamentales para la labor profesional de los/as trabajadores/as sociales. Estos resultados permiten darnos cuenta de la importancia de la perseverancia, la autoconfianza y la satisfacción personal en la labor profesional de los/as trabajadores/as sociales. A nuestro entender, en los planes de estudios y/o guías docentes deberían incluirse acciones que fomenten estas competencias, mejorando el ejercicio profesional y, también, manteniendo así una salud y estatus social positivo. Así, pues, con ello no sólo conseguiríamos mejorar la formación, sino que tendríamos garantías de que los/a futuros/as profesionales ofrecerían un mejor servicio y, asimismo, estos/as profesionales gozarían de una mejora en la calidad de vida laboral. Por ende, parece necesario realizar un ejercicio de gran

responsabilidad docente orientado a preparar a los/as estudiantes para su práctica profesional (Dore, 2019). Debido a las limitaciones de un diseño transversal como en nuestro estudio, los futuros estudios longitudinales deberían realizarse para dilucidar la conexión entre estos términos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, G. (2018). Self-care practices among social workers: Do they predict job satisfaction and turnover intention. *Social Work in Mental Health*, 16(2), 710-724. <https://doi.org/10.1080/15332985.2018.1494082>
- Acker, G. M. (2012). Burnout among mental health care providers. *Journal of Social Work*, 12(5), 475-490. <https://doi.org/10.1177/1468017310392418>
- Acker, G. M. y Lawrence, D. (2009). Social Work and managed care measuring competence, burnout, and role stress of workers providing mental health services in a managed care era. *Journal of Social Work*, 9(3), 269-283. <https://doi.org/10.1177/1468017309334902>
- Arrington, E. G. y Wilson, M. N. (2000). A re-examination of risk and resilience during adolescence: Incorporating culture and diversity. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 221-230.
- Barak, M, J. y Levin, A. (2001). Antecedents to retention and turnover among child welfare, Social Work, and other human service employees: What can we learn from past research? A review and metaanalysis. *Social Service Review*, 74(4), 625-660.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 1173-1182.
- Bamber, M. R. (2006). *CBT for occupational stress in health professionals: Introducing a schema-focused approach*. New York, NY: Routledge.
- Begun, A. L. (1993). Human behaviour and the social environment: The vulnerability, risk, and resilience model. *Journal of Social Work Education*, 29(1), 26-36.
- Borrego, Y., Vázquez, O. y Orgambidez, A. (2020). Analysis of the Occupational Health of a Group of Social Workers. *Studies in Systems, Decision and Control*, 208(1), 63-72.
- Brotheridge, C. M. y Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Cleak, H. (2019). Holistic approach to curriculum development to promote student engagement, professionalism, and resilience. *Australian Social Work*, 72(2), 248-250. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1559337>
- Cook, L. (2019). Storytelling among child welfare social workers: Constructing professional role and resilience through team talk. *Qualitative Social Work*, 1-27. <https://doi.org/10.1177/1473325019865014>

- Collins, S. (2008). Statutory social workers: Stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work*, 38(6), 1173–1193. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm047>
- Dore, I. (2019). Talking about emotion: How are conversations about emotion enabled in the context of social work practice education? *Social Work Education*, 38(7), 846-860. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1591361>
- Dubus, N. (2018). Integration or Building Resilience: What Should the Goal Be in Refugee Resettlement? *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 16(2), 413-429. <https://doi.org/10.1080/15562948.2017.1358409>
- Engstrom, S. (2019). Interpersonal justice: The importance of relationships for child and family social workers. *Journal Social Work Practice*, 33(1), 41-53. <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1400957>
- Fraser, M. W. y Galinsky, M. J. (1997). Toward a resilience-based model of Practice. En M. W. Fraser (Ed.). *Risk and resilience in childhood*, 265-276. Washington, DC: Nasw Press.
- Graham, J. y Shier, M. (2010). Social Work Practitioners and Subjective Well-being: Personal actors contribute to high levels of subjective well-being. *International Social Work*, 53(6), 757-772. <https://doi.org/10.1177/0020872810368394>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis. A regression-based approach*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Hombrados-Mendieta, I., y Cosano-Rivas, F. (2013). Burnout, workplace support, job satisfaction and life satisfaction among social workers in Spain: A structural equation model. *International Social Work*, 56(2), 228–246. <https://doi.org/10.1177/0020872811421620>
- Howard, M. O. y Jenson J. M. (1999). Clinical practice guidelines: Should Social Work develop them? *Research on Social Work Practice*, 9(1), 283-301.
- Ingram, R. (2012). Locating emotional intelligence at the heart of social work practice. *British Journal of Social Work*, 1–18. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs029>
- Jordan, B. (2008). Social Work and World Poverty. *International Social Work*, 51(1), 440-452. <https://doi.org/10.1177/0020872808090238>
- Landsman, M. J. (2008). Pathways to organizational commitment. *Administration in Social Work*, 32(2), 105–132. https://doi.org/10.1300/J147v32n02_07
- Lloyd, C., King, R. y Chenoweth, L. (2002). Social Work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health*, 11(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09638230020023642>
- Menezes de Lucena, V. A., Fernández, B., Hernández, L., Ramos, F. y Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), 791-796.
- Morrison, T. (2007). Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution. *British Journal of Social Work*, 37(2), 245–263. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl016>

- Newcomb, M., Burton, J. y Edwards, N. (2019). Student constructions of resilience: Understanding the role of childhood adversity. *Australian Social Work*, 72(2), 166–178. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1550521>
- Palma, M. y Hombrados, I. (2013). Trabajo Social y resiliencia: Revisión de elementos convergentes. *Portularia*, 2(1), 89-98.
- Peña, L. (2009). Una Mirada al Trabajo Social desde los profesionales. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 86(1), 179-185.
- Rew L., Taylor-Seehafer M., Thomas N. Y. y Yockey R. D. (2001). Correlates of resilience in homeless adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 33, 33–40. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00033.x>
- Rose, S. y Palattiyil, G. (2018). Surviving or thriving? Enhancing the emotional resilience of social workers in their organisational settings. *Journal of Social Work*, 22(1), 1-24. <https://doi.org/10.1177/1468017318793614>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in Social Work practice: Extensions and cautions. *Social Work*, 4(1), 296-305. <https://doi.org/10.1093/sw/41.3.296>
- Scuri, S., Petrelli, F., Nguyen, T. y Grappasonni, I. (2019). Training to improve resilience and coping to monitor PTSD in rescue workers. *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*, 60(1), 58-63. doi: 10.15167/2421-4248/jpmh2019.60.1.1134
- Tesi, A., Aiello, A. y Giannetti, E. (2019). The work-related well-being of social workers: Framing job demands, psychological well-being, and work engagement. *Journal Social Work*, 19(1), 121-141. <https://doi.org/10.1177/1468017318757397>
- Trigueros, R., Álvarez, J., Aguilar, J., Alcaraz, M. y Rosado, A. (2017). Validación y adaptación española de la escala de resiliencia en el contexto deportivo (ERCD). *Psychology, Society & Education*, 9(2), 311-324. Doi 10.25115/psye.v9i2.864
- Villalba, C. (2006). El Enfoque de resiliencia en Trabajo Social. *Acciones e Investigaciones Sociales* (1 Ext), 466.
- Wagnild, G. M. y Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(1), 165-178.
- Waterhouse, L. y McGhee, J. (2009). Anxiety and child protection-implications for practitioner-parent relations. *Child & Family Social Work*, 14(4), 481–490. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00631.x>
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

EL PERRO DE APOYO A NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LOS JUZGADOS DE FAMILIA COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN PSICOSOCIAL ANTE LAS CRISIS FAMILIARES

THE SUPPORT DOG FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN FAMILY COURTS AS A PSYCHOSOCIAL ASSESSMENT TOOL IN THE FACE OF FAMILY CRISES

Amelia de Andrés Sanz. Colegiada n.º 25-3504. Trabajadora Social Forense en los Juzgados de Familia de Madrid. Graduada en Trabajo Social y Experta en Mediación y Resolución de Conflictos. Profesora de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Licenciada en Derecho

Resumen: Los poderes públicos, como garantes de las familias, tienen la labor de asegurar la asistencia y la protección a los niños, niñas y adolescentes (NNA) y, principalmente, cuando se encuentran ante situaciones de crisis familiares y tienen que asistir a los Juzgados de Familia (JF) para que un juez o jueza resuelva sobre su futura organización familiar. Los operadores jurídicos que trabajamos en estos juzgados podemos aminorar la amalgama de sentimientos que les genera y que les cuesta gestionar. Este artículo recoge mi experiencia como trabajadora social forense que impulsó y confió en esta herramienta de evaluación que comenzó hace más de ocho años, y que facilita el paso de los NNA por el juzgado cuando son evaluados por los Equipos Técnicos de los Juzgados de Familia (ETJF).

Palabras clave: Herramienta, Menores, Perro de apoyo, Acompañamiento canino, Colchón emocional.

Abstract: The public authorities, as guarantors of families, have the task of ensuring assistance and protection for children and adolescents (hereinafter NNA), especially when they find themselves in situations of family crisis and have to go to the Family Courts for a judge to decide on their future family organisation. The legal operators who work in these courts can reduce the amalgam of feelings that this generates for them and that they find difficult to manage. This article reflects my experience as a forensic social worker who promoted assessed by the Family Technical Teams (hereinafter ETF).

Key words: Tool, Minors, Support dogs, Canine accompaniment, Emotional cushion.

| Recibido: 23/03/2022 | Revisado: 18/04/2022 | Aceptado: 10/05/2022 | Publicado: 31/05/2022 |

Referencias Normalizada: De Andres, A. El perro de apoyo a niños, niñas y adolescentes en los juzgados de familia como herramienta de evaluación psicosocial ante las crisis familiares. *Trabajo Social Hoy* 96 (51-72). doi:10.12960/TSH.2022.0010

Correspondencia: Amelia de Andres Sanz. Email: ameliasanz63@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La Constitución Española en su Artículo 39 recoge: “*Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia*”; “*Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la Ley*”. Son estos poderes los que ponen a disposición de todos los/as ciudadanos/as y, más concretamente de las familias, los llamados Juzgados de Familia que regulan situaciones de esta institución familiar y que tienen funciones dirigidas a reorganizar la vida futura de los adultos y de los niños, niñas y adolescentes (NNA) cuando están en una situación de crisis como en la separación, el divorcio, la tutela, el acogimiento, la sustracción de menores y otras asimilables que precisan de una regulación por las autoridades competentes.

El Convenio de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), en su Preámbulo proclama que “*la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales*” o que “*el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento*”. Y es ahí donde todos los operadores jurídicos jugamos un papel fundamental, porque no tenemos que obviar que precisan de una atención más especializada a la vista de las peculiaridades propias de su desarrollo evolutivo. A ello se suma que pueden vivir situaciones especialmente estresantes, angustiosas, que les genera incertidumbre, desasosiego, miedo y que los/as profesionales podemos observar en los JF cuando como trabajadores/as sociales hacemos evaluaciones socio-familiares de cara a conocer la historia familiar de los NNA que diariamente pasan por los Juzgados con el fin de ser evaluados para dar cumplimiento a nuestra función pericial, asesorar a los jueces y juezas que tienen que dictar resoluciones judiciales, priorizando el interés superior del menor.

La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia, en su Artículo 1 expone textualmente: “*La Ley tiene por objeto garantizar los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes a su integridad física, psíquica, psicológica y moral frente a cualquier forma de violencia, asegurando el libre desarrollo de su personalidad y estableciendo medidas de protección integral, que incluyan la sensibilización, la prevención, la detección precoz, la protección y la reparación del daño en todos los ámbitos en los que se desarrolla su vida*”.

A los efectos de esta Ley, se entiende por violencia toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital”.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, recoge: *“Subyace una preocupación por agilizar y clarificar los trámites de los procedimientos administrativos y judiciales que afectan al menor, con la finalidad de que éste no quede indefenso o desprotegido en ningún momento”*. Además, también expone: *“(…) establecerse como principio general, el de que toda actuación habrá de tener fundamentalmente en cuenta el interés del menor y no interferir en su vida escolar, social o laboral (...)”*. Es esta desprotección e indefensión de los NNA que pasan por los juzgados lo que me llevó, como trabajadora social con más de treinta años asesorando sobre grupos familiares, a apostar por una nueva herramienta de trabajo que dulcificara el paso de los NNA por el juzgado al contar con el acompañamiento canino, durante la evaluación.

Esta Ley de Protección Jurídica del Menor, a lo largo de su inmenso articulado continúa protegiendo a la infancia y a la adolescencia. Así, en su Artículo 2, señala: *“Interés superior del menor”* y recalca *“(…) al final del formulario consideración de los deseos, sentimientos y opiniones del menor, así como su derecho a participar progresivamente, en función de su edad, madurez, desarrollo y evolución personal, en el proceso de determinación de su interés superior.”* Con este artículo el legislador quiere enfatizar la necesidad de que los NNA participen en cualquier asunto que les afecte con el fin de asegurar y garantizar su protección como sujeto al que hay que atender y proteger principalmente y máxime cuando haya derechos enfrentados. Continúa esta Ley protegiendo al menor al decir: *“El menor tiene derecho a ser oído y escuchado sin discriminación alguna por edad, discapacidad o cualquier otra circunstancia, tanto en el ámbito familiar como en cualquier procedimiento administrativo, judicial o de mediación en que esté afectado y que conduzca a una decisión que incida en su esfera personal, familiar o social, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez. En los procedimientos judiciales o administrativos, las comparencias o audiencias del menor tendrán carácter preferente, y se realizarán de forma adecuada a su situación y desarrollo evolutivo, con la asistencia, si fuera necesario, de profesionales cualificados o expertos, cuidando preservar su intimidad y utilizando un lenguaje que sea comprensible para él, en formatos accesibles y adaptados a sus circunstancias informándole tanto de lo que se le pregunta como de las consecuencias de su opinión, con pleno respeto a todas las garantías del procedimiento”*.

Los Equipos Técnicos de Juzgados de Familia, formados por trabajadores/as sociales y psicólogos/as, nos situamos en el escenario más oportuno para poder ejercer una importante labor de protección a los NNA cuando se ven obligados/as a asistir a los juzgados para que los jueces dicten las resoluciones judiciales que les permitirá reorganizar su vida familiar. Los/as trabajadores/as sociales somos los “profesionales cualificados o expertos” que marca la Ley y que, por nuestra posición dentro del juzgado, podemos aminorar los posibles efectos nocivos que puede ocasionar tener que

Amelia de Andrés Sanz

testificar e informar sobre asuntos tristes, dolorosos o situaciones familiares críticas; en definitiva, tenemos el espacio que puede permitir visibilizar el sufrimiento de los/as menores y también el trampolín para *dulcificar* la experiencia judicial de los NNA. Y fue este planteamiento lo que me llevó a apostar por esta herramienta: “Perros de Apoyo a Menores en los Juzgados de Familia (PAMJF).

ORIGEN DEL PROYECTO DE PERROS DE APOYO A MENORES EN JUZGADOS DE FAMILIA

Los perros de apoyo a menores en Juzgados de Familia (PAMJF), en una primera etapa, fue un proyecto piloto de la Asociación Dogtor Animal, que se inició en el año 2014 y que contó con la autorización de la Comunidad de Madrid. En el año 2018, pasó a ser un recurso público financiado por dicha institución pública y puesto a disposición de los JF de Madrid, para ser utilizado en las evaluaciones psicológicas, sociales o psicosociales.

Es un recurso que en sus inicios iba dirigido a ser utilizado por los/as profesionales de los Equipos Técnicos (ET), formados por psicólogos/as y trabajadores/as sociales, pero con el paso de los años también es utilizado puntualmente por algunos/as jueces y juezas de los Juzgados de Familia para las exploraciones de los NNA.

Para su puesta en marcha fue necesario que los/as profesionales de los ET tuvieran una preparación previa, facilitada por la Asociación Dogtor Animal, que es la responsable del proyecto inicial y del actual recurso público con el que cuentan los JF de Madrid.

Además de esto fue preciso un adiestramiento del perro, para lo cual el animal visitaba las instalaciones y se movía por los despachos donde, en el futuro, iba a realizar su trabajo. También fue necesario instalar en numerosos lugares del edificio carteles informativos sobre la presencia del animal en el juzgado y los días y horas de su posible asistencia.

CARACTERÍSTICAS QUE TIENEN LOS PERROS DE AYUDA

El Perro de Ayuda que se utiliza en los juzgados ha contado con una importante disciplina previa, entrenamiento, que le permite poder ejercer su labor en este ámbito. Es un animal que vive en el domicilio del/de la coterapeuta, su dueño/a, que ha sido seleccionado desde cachorro, y que forma parte de un programa de adiestramiento con sesiones diarias, llevadas a cabo por un/a profesional adiestrador/a con el fin de

ser socializado y de que adquiera las destrezas necesarias para su trabajo en el ámbito judicial. También forma parte de programas de seguimiento (emocional, cognitivo y veterinario) que garantizan su trabajo adecuado ante las evaluaciones psicosociales.

El Perro de Apoyo que permite el Acompañamiento Canino en los juzgados tiene una serie de características relevantes:

- Son perros adiestrados.
- La raza es “Golden” o “labrador”, aunque en mayor medida esta última.
- Son manejados por un/a profesional de la psicología, coterapeuta, que tiene una formación específica en el tema canino.
- Son animales que han sido sometidos a una variedad de situaciones y estímulos para asegurar su socialización.
- Están sujetos a un seguimiento importante a tres niveles: emocional, de salud y de bienestar laboral.
- Siguen un código de higiene laboral para preservar su estabilidad psicológica y buen aspecto físico.
- Son preparados para que sean capaces de estar tumbados o sentados durante, al menos, una hora.
- Son perros tranquilos, silenciosos, y muy accesibles para los NNA, incluso para los menores de tres años.
- Mientras están acompañando a los NNA no deben de realizar ninguna otra acción o actividad que los pueda distraer.
- Son animales que, aunque estén cansados, respetan (guardan silencio, están sentados) a los NNA, a los que acompañan durante la evaluación.

EL PERRO DE ACOMPAÑAMIENTO EN LOS PROCEDIMIENTOS DE FAMILIA

Esta herramienta de trabajo es muy útil para poder realizar la evaluación de los niños, niñas y adolescentes en los Juzgados de Familia cuando estamos ante los siguientes procedimientos:

- Procedimientos de guarda y custodia (custodia en exclusiva, custodia compartida, desacuerdos en el ejercicio de la custodia, etc.).
- Procedimientos de régimen de estancias (visitas) y comunicación. Encuentros paterno-materno filiales: establecimiento, ampliación, reducción, incumplimientos de visitas, seguimientos.
- Procedimientos de acogimientos, adopciones e impugnación de tutela.
- Procedimientos relacionados con la patria potestad.

Amelia de Andrés Sanz

- Procedimientos de restitución/sustracción de los NNA.
- Procedimientos para determinar qué centro específico de protección es más idóneo para los NNA.

REQUISITOS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO CANINO EN LAS EVALUACIONES PSICOSOCIALES

Cuando se está haciendo una evaluación en el juzgado, el ET, o el/ la trabajador/a social puede utilizar el AC en cualquiera de los procedimientos anteriormente descritos, pero se deben tener en cuenta, además, una serie de criterios que justifican y que avalan su intervención.

- Criterios de exclusión:
 - Que el niño o la niña tenga diagnosticado epilepsia y pueda presentar crisis epilépticas incontroladas.
 - Que sufra insuficiencias respiratorias que aconsejen no estar en contacto con un perro.
 - Que tenga alergia a este animal.
 - Que sea víctima de miedo y fobia a los perros.
 - Que presente rasgos agresivos incontrolados y/o alteraciones de conducta importantes.

Estos criterios de exclusión siempre serán valorados por ETJF y por los padres y madres conjuntamente. En ocasiones, ante una ligera alergia o un cierto miedo a los perros, también se ha utilizado este recurso porque eran mayores los beneficios que producía que los posibles efectos secundarios. En estas situaciones, siempre es muy prioritario e importante el visto bueno de los dos progenitores y de los adultos de referencia del/de la menor.

- Los criterios de inclusión:
 - Que el niño o niña sea citado/a por los/as profesionales del Gabinete Psicosocial para realizar una evaluación social o psicosocial sobre el grupo familiar.
 - Que los NNA estén viviendo la situación familiar con una carga de emocionalidad alta que les esté produciendo ansiedad, nerviosismo, tristeza, desasosiego, incertidumbre, miedo o cualquier otra simulación asimilable que haga aconsejable contar con un apoyo emocional extra.
 - Que los/as dos progenitores/as o personas responsables de los NNA firmen la autorización para que la evaluación se haga con el AC.

- Criterio de la edad de los niños, niñas y adolescentes:
 - La edad de los/as menores, en general, no es determinante para que sean o no evaluados/as con el PA. No obstante, sí que hay un grupo de edad, entre los cinco y los trece años que, en general, se pueden beneficiar más de la presencia del animal porque suelen verse más afectados/as e implicados/as en la problemática familiar.
- Criterio profesional;
 - Es importante señalar que, además de tener muy en cuenta estos criterios, es el/la profesional quien toma la decisión final de utilizar este recurso y lo hace sobre la base de los criterios mencionados y si lo considera conveniente y beneficioso para los NNA a la luz de toda la información familiar.

ACTITUD DE LOS/AS PROGENITORES/AS Y DE LOS/AS ADULTOS/AS DE REFERENCIA ANTE EL PERRO DE APOYO A MENORES EN LOS JUZGADOS DE FAMILIA (PAMJ)

Cuando los/as hijos/as tienen que participar en la evaluación familiar para que el/la trabajador/a social forense o el ET pueda orientar acerca del objeto de la pericial, si el/la profesional considera oportuno y conveniente que la entrevista se realice con la asistencia del PA, además de observar si se cumplen o no los criterios expuestos, también es prioritario considerar la actitud de los/as dos progenitores/as o de las personas responsables de los/as menores ante la presencia de un perro en la entrevista con su hijo/a. Y es que la respuesta por parte de los/as adultos/as afecta directamente a los NNA e indirectamente a la evaluación posterior. Directamente porque cuando los/as hijos/as observan que esta herramienta es aceptada positivamente por sus progenitores/as suelen imitarlos y la utilizan con mayor agrado, e indirectamente porque el estudio social o psicosocial será más amplio y efectivo al contar con relatos más completos por parte de los NNA.

La actitud de los/as progenitores/as puede ser:

- De autorización y aprobación, acompañado de mucha implicación y refuerzo para que sus hijos/as se beneficien de ello.
- De autorización y aprobación, pero sin ninguna implicación.
- De aceptación, pero con dudas, las cuales serán resuelta antes de que se desarrolle la evaluación del/de la menor.
- De desconcierto porque les sorprende que haya perros en los juzgados.
- De desaprobación porque no confían en la herramienta de apoyo.
- No autorización porque hay circunstancias (alergia, miedo del/de la menor, etc.) que no lo hacen aconsejable.

Amelia de Andrés Sanz

De todas ellas la que más observamos en el trabajo diario es la primera (autorización y aprobación), acompañado de mucha implicación y refuerzo para que sus hijos/as se beneficien de ello. El desconcierto de los padres y madres también es frecuente, porque les sorprende que pueda haber un animal en las dependencias judiciales pero una vez que han sido informados acogen la propuesta de que la evaluación se haga con el AC con ilusión y entusiasmo por los beneficios que puede reportar a su hijo e hija. La desaprobación de los/as progenitores/as, desde mi experiencia, ha sido muy escasa y los motivos han sido variables.

PROTOCOLO (FASES) DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN DEL PERRO DE APOYO

Una vez que se ha determinado qué niños, niñas y adolescentes realizará la evaluación con el acompañamiento canino cuando asiste al juzgado, tiene que pasar por una serie de fases que ayudan a garantizar el éxito de la intervención del animal. Las fases a seguir son:

1) Fase introductoria o de acercamiento

Cuando los niños, niñas y adolescentes (NNA) llegan a los juzgados, siempre están en una sala de espera antes de ser entrevistados. Suelen ir acompañados/as por ambos/as progenitores/as, por el/la que tiene atribuida la custodia o por el/la tutor/a o persona responsable. Cuando llegan normalmente ya están informados/as, por sus progenitores/as, que los acompañará un perro. Esto genera en los NNA una expectativa e interés por conocer al animal lo antes posible, centrando su atención en este extremo y cambiando el foco de atención.

El Equipo Técnico de los Juzgados de Familia (ETJF) sale a la sala de espera a informar sobre la presencia del perro y si están preparados/as para recibir al animal. Si confirman, los/as profesionales van a buscar al perro y a por su coterapeuta para iniciar en la sala de espera las presentaciones. Se informa al/a la menor del nombre del animal y se inicia el acercamiento canino. Cada NNA necesita un tiempo para este acercamiento. Durante el mismo el/a niño/a toca al animal, le acaricia, hace preguntas sobre él y observa sus movimientos. Esta primera interacción permite situar a los NNA en una posición más cómoda, de mayor seguridad y tranquilidad y centrar la atención en el animal restando importancia a la entrevista.

Durante esta fase el/la coterapeuta (psicólogo/a especializado/a en intervenciones asistidas con animales), colabora con el/la trabajador/a social para que se haga el traslado del NNA a la sala de entrevista.

2) Camino a la sala de entrevista

Una vez que el/la perito/a observa que el/la menor ya está preparado, el/la profesional de Dogtor Animal entrega la correa del perro al NNA para que sea él/ella quien vaya dirigiendo al animal camino del espacio donde se realizará la entrevista. En el camino los/as NNA se sienten los/as dueños/as del perro y le dirigen, pero también van acompañados/as por los/as profesionales del juzgado y por el/la coterapeuta. Este recorrido proporciona al/a la evaluado/a cierto “poder”, y protagonismo al sentirse amigo/a y acompañado/a por el animal.

3) Fase de entrevista

Una vez en la sala de entrevista el/la dueño/a (coterapeuta de Dogtor Animal) del animal lo acomoda en un sofá o en cojines utilizados para este fin. El/la niño/a suele sentarse en el sofá o en una silla, pero muy próximo/a al PA para acariciarle, tocarle o simplemente sentirlo cercano. Después, una vez situados, el/la coterapeuta abandona la sala y comienza la entrevista. A partir de este momento el ET dirige la entrevista y se centra en el objeto de la pericial, con el fin de obtener la mayor información posible para la elaboración del informe solicitado. El perro debe ser un “agente pasivo” y permanecer tranquilo.

Al inicio de la entrevista, es frecuente hablar sobre cualquier cuestión relacionada con el perro, así se facilita el vínculo y la confianza con el/la NNA. Una vez transcurridos unos minutos, varía en función a cada menor, se continúa la entrevista con preguntas de mayor calado y que pueden no ser agradables para el niño o la niña. Se puede utilizar al perro también como instrumento con el que los/as menores se identifican y hablar de una familia de perros, lo que aporta información sobre su familia. O también que dibuje una familia de perros y la explique.

Las entrevistas con los/as NNA suelen ser más cortas que las que se realizan a los/as adultos/as. Si por cualquier circunstancia se alarga, o por cualquier otra cuestión (golpe en una puerta, ruido externo elevado o sed del animal) el perro se inquieta y se levanta o altera el desarrollo de la entrevista, lo más adecuado es facilitar la salida del animal de la sala y continuar con la misma. Lo que se pretende es que el perro sea un facilitador y no una interferencia en el desarrollo de la técnica.

La salida del perro de la sala de entrevista se suele producir cuando estamos ante entrevistas que se alargan o cuando el animal está menos entrenado para trabajar en este ámbito de familia.

4) Fase de despedida

Se desarrolla cuando se pone fin a la entrevista y los/as NNA vuelven nuevamente a coger la correa del PA para salir de la sala de entrevista e ir a reunirse con el/la coterapeuta, profesional que siempre está presente en esta fase. Suele ser un momento muy agradable para los/as niños/as, porque es la fase de mayor entretenimiento y juego compartido (observa las piruetas del perro, le da instrucciones al animal siguiendo las pautas de los/as técnicos, se hacen fotos con el perro e incluso le proporcionan besos y abrazos en el momento previo a la despedida). Suele ser habitual que los/as NNA se vayan de la sala de espera con cierta pena por dejar a su nuevo amigo, el perro.

La despedida de los niños y de las niñas del ET suele ser siempre lúdica y acompañada de un diálogo constructivo y positivo acerca de la participación y colaboración del animal. Esto contribuye a que fije un recuerdo positivo de su paso por el juzgado y del/de la profesional que lo evaluó. Además, en este momento los NNA tienen la sensación de que “ya ha pasado todo” y que se puede marchar a su casa o al colegio, pero con un cierto sentimiento de tranquilidad. Es frecuente que informen que se lo han pasado “bien” y si pueden asistir nuevamente al Gabinete Psicosocial para hablar con los/as profesionales, pero estando presente el perro. Lo que nos indica que ha sido una experiencia agradable para ellos/as.

REGISTRO OBSERVACIONAL DE UNA INTERVENCIÓN CON EL PERRO DE APOYO

<p>FASE DE ACERCAMIENTO EN LA SALA DE ESPERA</p>	<p>La trabajadora social en la sala de espera habla con la niña para informarle que estará junto a un perro y dice, tranquila, que ya lo sabe por su mamá. Informa que está preparada para ver al perro, lo dice con alegría y con los ojos muy abiertos. Seguidamente entran en la sala de espera la perra, la trabajadora social y la coterapeuta y esta última pregunta a la niña cómo se llama mientras la menor se acerca al perro y le acaricia. Después le informa del nombre del animal (Eika) y de los años que tiene. Durante unos escasos cinco minutos se habla sobre el perro mientras la niña agarra a Eika, le sigue acariciando y está emocionada. La coterapeuta pregunta a la niña si quiere cuidar a Eika mientras ella trabaja, lo que la niña acepta con ilusión a la vez que agarra la correa del perro y se levanta del asiento. La niña está tranquila y contenta, le encantan los perros, según dice la madre.</p>
--	---

<p>FASE DE CAMINO A LA ENTREVISTA/ ENTRADA AL DESPACHO DE LA TRABAJADORA SOCIAL</p>	<p>Camino de la sala de entrevista, primero la niña y la perra juntas, seguidas del coterapeuta y, por último, la trabajadora social. Entran en el despacho y la coterapeuta anima a la niña a sentarse en los cojines preparados para el animal y la niña. Ésta se sienta y se acerca a Eika. Observa los gestos y movimientos de Eika y pregunta sobre ellos. La coterapeuta le entrega un hueso y los juguetes de la perra para que los utilice si los necesita. Sienta a Eika y se quedan ambas sentadas muy próximas para empezar la entrevista. La niña sigue agarrando la correa de la perra y muy pendiente de sus movimientos y la llama por su nombre. Se muestra alegre y entretenida con Eika.</p>
<p>FASE DE ENTREVISTA</p>	<p>Se sienta la profesional muy próxima a la niña y al perro. La primera conversación con la niña es sobre Eika, a la vez que la niña sigue agarrando la correa y le acaricia, se echa encima y abraza a Eika. Dice que está contenta por estar junto al animal. Le está observando todo el tiempo a la vez que habla y contesta a las preguntas. También utiliza los juguetes para interactuar con ella y formula preguntas sobre éstos. Hay un relato espontáneo sobre lo que le ha manifestado su madre que diga en la entrevista a la vez que está muy pendiente de la perra. Manifiesta que es una perra muy negra y que le gustaría tener una igual y llamarla “noche”. Al oír un ruido Eika se levanta y se distancia de la niña, pero ella sigue agarrando la correa. Le acaricia, abraza mientras dice “qué cosita” y continúa con su relato. A lo largo de la entrevista entremezcla el contenido de la entrevista con preguntas sobre el perro, con abrazos y caricias al animal.</p> <p>La niña durante la entrevista está tranquila, con relato amplio, sincero y espontáneo. Al levantarse la perra y para que se siente, le acaricia detrás de las orejas y el animal empieza a caer su cabeza y se asombra por ello.</p> <p>Finalmente, antes de terminar la entrevista, se habla sobre Eika. Termina la sesión y sigue agarrando la correa. Salen juntas del despacho en dirección al/a la coterapeuta.</p>
<p>FASE DE DESPEDIDA</p>	<p>Durante unos minutos la niña habla con la coterapeuta sobre cómo ha cuidado al perro. Camino de la sala de espera, donde está la madre, sigue agarrando la correa. Sale contenta y abraza fuerte a la perra durante un rato. A propuesta de la coterapeuta se hacen una foto la madre, la niña y Eika. La niña lo vive con ilusión y entusiasmo. Finalmente, la niña deja la correa y se despide del animal moviendo la mano. Se va alegre y contenta. Manifiesta que no le importaría asistir nuevamente al juzgado.</p>

BENEFICIOS DEL PERRO DE APOYO A MENORES EN JUZGADO DE FAMILIA (PAMJF)

Los animales de compañía, desde tiempos remotos se han utilizado por sus posibles propiedades terapéuticas. El perro, al igual que otros animales, aceptan a las personas de forma incondicional, independientemente de su estado emocional, situación social-familiar, edad, género y demás diferencias personales. Son muchos/as los/as autores/as que han escrito sobre los beneficios que aporta este animal al ser humano. La mayoría hacen referencia a que fue hacia los años 60 cuando se puede situar el uso de los perros con fines psicoterapéuticos. Concretamente, el psiquiatra centrado en investigar sobre el poder de los perros (Levinson, 1962), habla del valor terapéutico de este animal dentro de una familia y de los beneficios que puede aportar en una terapia. Otros/as autores/as destacados/as hacen referencia a que los perros son catalizadores sociales o mediadores que fomentan la adquisición del vínculo con el ET, acelerando la relación de ayuda (Meek, 1982; Lee, 1984); o que aumenta el nivel de atención y propicia la concentración y el compromiso por ser un elemento innovador y que motiva (Katcher y Wilkins, 2000). Sin olvidar los que defienden que reduce el estrés, la ansiedad y propician la desconexión y la relajación (Hart, 2003). Para otros/as, los perros reducen la sensación de soledad y aislamiento además de aumentar la autoestima, el autocontrol y el autoconocimiento y sirven como tema de conversación (Lee, 1984). Por su parte (Veevers, 1985) afirma, en términos generales, que los animales favorecen las relaciones sociales, estimulan el diálogo, funcionan como catalizadores sociales y facilitan la inserción social.

Esta amalgama de beneficios propuestos y defendidos por estos/as autores/as se han podido observar en el AC a los/as NNA en los juzgados.

Los beneficios observados que pueden aportar los PA a los/as NNA, tras más de ocho años trabajando en los JF en Madrid, en el Gabinete Psicosocial, pueden ser:

- Facilitan la llegada a los Juzgados de Familias a los/as menores los días previos y también la salida, los días posteriores a la asistencia al Gabinete Psicosocial.
- Contribuyen a cambiar el foco de atención de los/as NNA y de los/as adultos/as responsables de estos.
- Las entrevistas son más cómodas y con un contenido más espontáneo, completo, fiable y veraz.
- Facilitan la interacción con sus progenitores/as o adultos/as de referencia.
- Mejora el clima en el gabinete psicosocial y propicia un contexto más adecuado y adaptado para la evaluación de los NNA.
- Mejoran la imagen de los juzgados, de los ETJM y su vivencia en el JF.
- Contribuyen la tranquilidad de los/as NNA y es un colchón emocional importante.

No podemos olvidar que, aunque este trabajo está centrando en los/as NNA, los/as adultos/as (padres, madres, tutores, abuelos, abuelas, etc.), también se están beneficiando de la ayuda que proporciona el animal en este contexto.

El beneficio también se empieza a observar en las exploraciones de los niños y de las niñas que hacen los jueces y juezas de familia, debido a que están empezando a utilizar este recurso en su trabajo.

FACILITA LA LLEGADA DE LOS/AS NNA A LOS JUZGADOS

Cuando los/as NNA tienen que asistir al juzgado y son informados por cualquiera de sus progenitores/as que habrá un perro acompañándolos durante la evaluación, su actitud ante la visita al juzgado suele cambiar porque lo viven como más cercano y lúdico. Esto contribuye a rebajar la tensión, los miedos, la preocupación y la ansiedad que, en ocasiones, tienen los/as niños/as los días previos a asistir a la evaluación en el juzgado. Frecuentemente los padres y las madres son conscientes de que al informar a sus hijos/as de que estarán acompañados/as por un perro vivirán la experiencia como menos traumática y más asumible para ellos/as. El PA contribuye a:

- Que los juzgados sean percibidos por los/as NNA de forma más positiva y cercana.
- Que tengan una mejor y más positiva predisposición a la hora de asistir al juzgado.
- Que acepten, más positivamente, la asistencia al Gabinete Psicosocial, principalmente cuando estamos ante niños/as que se oponen a ser evaluados/as.
- Que se reduzcan los temores, los miedos y la ansiedad los días previos a la cita en el juzgado, tras haber sido informado por sus progenitores/as de su asistencia al mismo.
- Que haya comunicación y diálogo sobre el animal los días previos y posteriores a la evaluación, tema neutro que beneficiará a los/as menores.

CONTRIBUYE A CAMBIAR EL FOCO DE ATENCIÓN

Cuando los/as hijos/as de los padres y madres separados/as tienen que asistir al juzgado para pasar por una evaluación social, psicológica o psicosocial es frecuente que los días previos, bien de forma conjunta o bien por separado, los progenitores informen al/a la menor del motivo (solicitud de la custodia exclusiva, solicitud de la custodia compartida, modificación del régimen de estancias y comunicación, etc.) del procedimiento judicial en marcha e incluso, en ocasiones, también de los contenidos y de la información que es conveniente que aporten en las entrevistas, ejerciendo de este modo una influencia sobre los/as NNA. Pero esta situación puede

Amelia de Andrés Sanz

verse matizada y aminorada cuando se realiza la evaluación con el PA porque puede cambiar, en alguna medida, el foco de atención al conversar sobre el perro (cómo se llama, de qué raza es, qué hará el animal cuando esté junto al/a la niño/a, etc.) los días previos y, fundamentalmente, el mismo día de la evaluación.

Este cambio de atención no se producirá solamente los días previos a la evaluación, una vez realizada la evolución también es frecuente que hablen sobre el perro, lo que contribuye a evitar, o al menos suavizar, las posibles preguntas a las que se ven sometidos/as en ocasiones los/as menores por sus progenitores/as, después de haber sido entrevistados/as por el ETJF.

LAS ENTREVISTAS SON MÁS CÓMODAS Y CON UN CONTENIDO MÁS COMPLETO, ESPONTÁNEO Y FIABLE

La entrevista es un momento especialmente complicado, incierto y, en ocasiones, angustioso para los/as menores por las preguntas que el/la profesional les formula, las respuestas que tienen que dar, las dudas sobre si sabrán contestar y el miedo a las posibles repercusiones que sobre terceros (progenitores/as, hermanos/as, abuelos/as) puede tener el contenido de la entrevista. Además, a ello se suma el deseo de los NNA de no defraudar ni perjudicar a ninguno/a de sus progenitores/as y de ser equitativos/as y equidistantes con ambos. El Acompañamiento Canino les sirve de “colchón emocional”, y puede funcionar como catalizador, como mediador y como instrumento que puede facilitar cambiar el foco de atención en los/as menores, lo que contribuye a una mejora en su estado anímico y a su relajación que puede cristalizar en unas respuestas más sinceras y espontáneas. Además de un relato más genuino y cercano a sus pretensiones reales.

Durante la entrevista con el Acompañamiento Canino, los/as menores pueden estar acariciando o incluso abrazando al perro si así lo desean. Y este comportamiento se observa en mayor medida cuando los NNA están ante preguntas que les son especialmente difíciles de abordar y que, en ocasiones, van acompañadas de silencios, tristeza, lloro o mucha emocionalidad. Es en estos momentos cuando la presencia del animal se hace más útil y necesaria y cuando juega un papel vehicular para que los/as NNA sientan una protección que augura la salvaguarda de su salud emocional. La relajación y el efecto tranquilizador que puede aportar el perro les ayuda a vivir la experiencia de una forma menos traumática, más natural y cercana.

No podemos olvidar la posible influencia de los/as progenitores/as sobre sus hijos/as, acerca de lo que tienen o no que decir durante la entrevista. Esta situación deja a los/as menores en una situación de desprotección y de inseguridad que se puede ver matizada por la presencia del animal al centrar su atención en él, y olvidar, en alguna medida, las

pautas o directrices marcados por terceras personas importantes e influyentes para los/as evaluados/as.

La entrevista es la técnica más utilizada y completa para realizar las evaluaciones y, además, es donde más se pueden observar los beneficios que aporta el animal a los/as NNA. Destacan:

- Se constituye en una fuente de relajación al acariciarlos, tocarlos o abrazarlos.
- Se sienten más seguros/as y protegidos/as porque se creen que están acompañados.
- Le ven como su aliado, su apoyo.
- Reduce la posibilidad del llanto y la emocionalidad.
- Reduce los movimientos compulsivos, la inquietud y el balanceo en el asiento.
- Están más dispuestos/as al intercambio comunicativo con frases más completas y respuestas más ricas de contenido.
- Muestran una actitud más proactiva.
- Genera un vínculo más rápido con el/la profesional lo que facilita la comunicación y el intercambio de información.
- Sienten la sala de entrevista como un lugar más agradable y cercano.
- Ayuda a que se produzca una identificación si tienen perro en casa y que se genere juego compartido.
- Facilita el diálogo sobre el animal y sus cuidados y propicia hablar acerca del ejercicio de las funciones tuitivas en su entorno.

FACILITA LA INTERACCIÓN CON SUS PROGENITORES/AS

La interacción del/de la niño/a con el padre o con la madre que se suele desarrollar en la Cámara Gesell del Juzgados de Familia puede ser especialmente complicada cuando estamos ante una relación inexistente o nula entre cualquiera de los/as adultos/as (progenitores/as, abuelos/as, etc., y los/as NNA). Les puede generar llanto, inquietud, desasosiego, miedo a represalias y un sinfín de sentimientos para los que no están preparados/as y que no saben gestionar. Les puede llegar a bloquear y a oponerse frontalmente a la interacción. Es aquí donde el AC ocupa un papel muy relevante porque el perro genera un contexto más amigable y actúa como un mediador, como catalizador que facilita el inicio del diálogo y de la comunicación, siendo el tema tratado, el propio animal (cómo se llama, su aspecto, sus movimientos, experiencias con otros perros). El PA contribuye a aumentar la seguridad y la tranquilidad de los/as NNA porque se sienten acompañados. Se constituye en su “amigo” lo que lleva al/a la menor a no sentirse solo ante el/la adulto/a.

Amelia de Andrés Sanz

En ocasiones, es también especialmente útil para el/la adulto/a porque le ayuda a canalizar la relación, a empatizar con su hijo/a y a iniciar el juego compartido. La ayuda a las personas adultas tiene un efecto rebote positivo en el/la niño/a y crea el escenario idóneo para facilitar el acercamiento tanto físico como comunicacional.

MEJORA EL CLIMA EN EL GABINETE PSICOSOCIAL

La presencia de los perros de apoyo en el gabinete psicosocial es un instrumento muy importante para mejorar el entorno judicial. Contribuye a crear un ambiente de menor formalismo, menos hostil y de menor rigidez, además de sentirse como más divertido, menos serio y más cercano. Colabora para crear una estancia más lúdica que se agradece porque humaniza el entorno. Estos cambios benefician a los/as profesionales de los ET, a los/as adultos/as, usuarios/as de los JF y a los/as NNA que transitan cada día por el Gabinete Psicosocial.

MEJORA LA IMAGEN DE LOS JUZGADOS, DE LOS EQUIPOS TÉCNICOS Y SU VIVENCIA EN EL JUZGADOS DE FAMILIA

La presencia del perro de ayuda en el Gabinete Psicosocial de los Juzgados de Familia es un instrumento facilitador de las relaciones al crear un clima más relajado, más humanizado y amigable, como se ha expuesto. Permite *dulcificar* el entorno judicial, que de por sí es rígido y formalista, haciendo que se cree un clima menos hostil para todos/as los/as implicados/as que tienen que ser evaluados/as y, fundamentalmente, para los/as menores se sienten los beneficios porque:

- Contribuye a mejorar la imagen que los/as menores tienen de los Juzgados.
- Contribuye a mejorar la imagen que los/as NNA tienen de los/as profesionales del ET porque se trabaja de manera más positiva y constructiva.
- Ayuda a mejorar la vivencia que tienen sobre la separación de sus progenitores/as.
- Contribuye a reducir los temores, miedos y ansiedad que sienten si tienen que volver nuevamente a ser evaluados/as.
- Facilita la comunicación y la relación con sus progenitores/as durante la evaluación al sentir en ámbito judicial como más cercano.

El perro de apoyo a niños, niñas y adolescentes en los juzgados de familia como herramienta de evaluación psicosocial ante las crisis familiares

PROPORCIONA TRANQUILIDAD Y ES UN COLCHÓN EMOCIONAL

Los niños, niñas y adolescentes, en numerosas ocasiones, viven una victimización secundaria al tener que asistir al juzgado por la separación de sus progenitores/as o para dar respuesta a cualquier otra crisis familiar que estén viviendo. Esta experiencia desagradable les deja en una situación de indefensión al tener que pronunciarse sobre sus seres queridos y las posibles repercusiones que su información puede tener en su entorno familiar más cercano, también para su vida, y para su organización familiar futura. De ahí que sea relativamente frecuente que vivan una amalgama de sentimientos dolorosos (tristeza, angustia, desasosiego, miedo, incertidumbre, ansiedad, temor a la separación física o emocional de alguno/a de sus progenitores/as, apatía, aislamiento) que les dejan en una situación de especial vulnerabilidad. El Perro de Acompañamiento se puede constituir como un “colchón emocional”, que les ayude a suavizar, relativizar, aminorar y a afrontar estos sentimientos complicados y complejos que en muchas ocasiones no entienden. Su malestar se ve matizado por el apoyo que sienten al estar acompañados/as de una mascota, a la normalmente adoran y quieren, porque en numerosas ocasiones los/as niños/as tienen en sus domicilios perros y los sienten como sus mejores “amigos”. En ocasiones, se puede ver cómo los NNA hablan a los perros, les proporcionan afecto y buscan su consuelo y apoyo ante la situación emocional fuerte que pueden estar viviendo en el juzgado.

DOCUMENTOS QUE UTILIZAR EN EL ACOMPAÑAMIENTO CANINO

FOLLETO INFORMATIVO PARA LAS FAMILIAS

¿CÓMO ACCEDER AL RECURSO?

El menor será derivado por dos vías:

- Derivado por el equipo psicosocial de su juzgado de referencia.
- Comunicación directa al profesional de su juzgado de referencia.

¿CÓMO PUEDO ACCEDER AL RECURSO?

Aquellos menores que:

- Están sujetos a un proceso judicial.
- Necesitar un apoyo emocional para afrontar dicho proceso.
- Hayan sido valorada dicha necesidad por los profesionales de su juzgado de referencia.
- Tener afinidad/interacción hacia los perros.
- Dicho recurso, se tramita exclusivamente dentro del ámbito de los Juzgados de Familia de Madrid Capital, en una segunda fase se prevé su incorporación a la Audiencia Provincial penal y juzgado de Menores.

Beneficios del recurso

• La presencia de un perro de estas características durante una entrevista forense y durante una testificación puede dar una tónica de relajación en los niños y les puede permitir describir mejor cualquier abuso del que hayan sido víctimas o cualquier acto delictivo que hayan presenciado.

• Se ha comprobado que menores y adolescentes recuerdan a menudo a su perro al dar una declaración o cuando se vuelve a declarar. Se ha observado que los adolescentes califica al perro sobre sus padres o entre ellos y el entrevistador para crear un espacio y así se sienten más seguros.

• Asimismo se ha comprobado que la presencia de un perro de apoyo en estas situaciones consiguen testimonios más fidedignos y que se ajustan mejor a la situación vivida por el menor.

• Tras la situación delicada vivida por los menores se une una nueva prueba emocional al ser incluido en estos procesos en los que han de pasar necesariamente por la vida. Así, el proceso se dificulta teniendo en cuenta factores humanos y estando a la altura de un “testador” que les hace la tarea menos difícil. Una vez más, el perro se convierte en el mejor aliado y protector de un ser humano en unas condiciones muy delicadas.

¿CÓMO ACCEDER AL RECURSO?

El recurso es GRATUITO para el usuario gracias a la financiación del proyecto por:

Organismos: **dogtor animal**, **Science For A Better Life**, **Fundación**, **EM**, **Colaboran:**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
PERROS DE APOYO A MENORES EN JUZGADOS

¿QUÉ ES UN PERRO DE APOYO?

Se trata de perros específicamente adiestrados presentes en las sedes judiciales que ejercen de presencia tranquilizadora para los menores y que ayuda a crear un sistema más humano y eficiente, permitiendo a los profesionales de los Juzgados llevar a cabo su trabajo de una manera más positiva y constructiva.

OBJETIVO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El propósito de nuestro estudio es determinar si el uso de perros específicamente adiestrados en las cortes judiciales puede ayudar a lograr un cambio importante en nuestra forma de satisfacer las necesidades emocionales de todos los involucrados en el sistema judicial haciendo especial atención en la protección de los menores, reduciendo en factor ansioso y favoreciendo testimonios más fluidos y detallados.

CARACTERÍSTICAS DEL PERRO DE APOYO

- 1 Son perros específicamente adiestrados
- 2 Son manejados por un profesional que ha seguido una formación específica en el campo.
- 3 Han sido socializados a una amplia variedad de estímulos y situaciones.
- 4 Siguen un código de higiene laboral que preserva su estabilidad psicológica, evitando el estrés.
- 5 Los perros de apoyo a menores son discretos y silenciosos, y emocionalmente accesible para el testigo cuando surge la necesidad.
- 6 Los perros no pueden participar en ninguna otra actividad que pueda distraer a los menores en las entrevistas.
- 7 Los perros deben ser capaces de ayudar al menor durante el tiempo que sea necesario.

dogtor animal sonríe

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
PERROS DE APOYO A MENORES EN JUZGADOS

Amelia de Andrés Sanz

Dossier realizado por la Asociación Dogtor Animal, que está ubicado en la sala de espera y al que tienen acceso los/as adultos/as que acompañan a los/as NNA. También suele ser facilitado por el ET que va a realizar la evaluación. Permite que los/as progenitores/as estén informados/as sobre el servicio y puedan formulen las dudas que tengan al/a la trabajador/a social o al personal del ETJF antes de realizar la autorización pertinente.

VOLANTE DE AUTORIZACIÓN DE LOS/AS PROGENITORES/AS TUTORES/AS DE LOS NIÑOS, NIÑA Y ADOLESCENTES, PARA CONFIRMAR SU ACEPTACIÓN PARA EL USO DE LOS PERRO DE ACOMPAÑAMIENTO

Hoja registral que identifica a los/as adultos/as responsables de los/as menores evaluados/as, así como el nombre de/de la NNA para el que se acepta el AC, con la correspondiente firma de aquéllos/as. Es necesaria la firma de los/as dos progenitores/as en el supuesto de un tema (custodia, visitas, patria potestad) que les afecte a ambos/as o la firma únicamente de un solo responsable si el/la evaluado/a cuenta con un/a tutor/a o una sola persona responsable.

**SERVICIO DE ACOMPAÑAMIENTO DE PERROS DE APOYO A MENORES EN JUZGADOS
HOJA DE CONSENTIMIENTO**

Nombre del niño / niña:.....

Nombre de representante legal (madre/padre/tutor).....

A través de este documento se pretende que el responsable legal del/la menor haga un reconocimiento de que su hijo/a puede ser beneficiario/a del servicio de acompañamiento de los perros de apoyo a menores y acepte dicho acompañamiento.

Se garantiza la confidencialidad de los datos de los niños y niñas que utilicen este servicio.

He sido informado/a acerca del servicio de los PA y doy mi consentimiento para que sea utilizado por mi hijo/niña, después de hacer las preguntas oportunas y de que todas hayan sido contestadas de forma satisfactoria.

En Madrid, a de de 202....

Firma del padre, madre o tutor.

ANEXO I

CUADERNO DE REGISTRO DE LOS ASUNTOS EVALUADOS CON EL PERRO DE ACOMPAÑAMIENTO PERMITIRÁ:

- Anotar todos los/as NNA evaluados/as con el PA, con el fin de poder tener un registro anual de todos/as los/as menores que han utilizado esta técnica.
- Facilitar hacer un estudio posterior del porcentaje de niños/as que se han beneficiado de esta técnica protectora y en qué medida les ha ayudado.
- El registro de los/as adultos/as (padres y madres) a los que también les ha sido útil el AC y en qué medida les ha ayudado.
- Conocer los/as progenitores/as que han aceptado y firmado la autorización y cuáles han sido más reacios/as y los motivos.
- Conocer si en algún momento previo, en evaluaciones anteriores, han contado con el PA en los juzgados. Cuando y por qué motivo.

RESULTADOS DE LA MEMORIA DEL AÑO 2021

A título orientativo y teniendo en cuenta la Memoria de 2021, se puede observar varios aspectos para tener en cuenta.

- Entre los/as NNA, los que más han utilizado este recurso han sido los/as niños/as, con un 56 %.
- La edad que más se ha beneficiado del AC ha sido los/as NNA de 10 años, con un 18 %.
- El tema de la “revisión de la custodia” ha sido para el que más se ha utilizado a los perros, concretamente en un 44 % de los casos.

EL ACOMPAÑAMIENTO CANINO: LA NECESIDAD Y LA CONVENIENCIA DE IMPLEMENTARLO EN OTROS JUZGADOS DE FAMILIA

Los Juzgados de Familia pretenden dar respuesta a las familias que están en crisis por estar viviendo una separación, un divorcio u otras situaciones asimilables que suponen un impacto importante para sus integrantes. La familia es una institución muy potente, llena de un entramado de emociones y sentimientos que cuando entra en caos, en la deriva, puede tener unos efectos negativos muy palpables en todos sus miembros. Y son especialmente los NNA quienes quedan en una situación de especial vulnerabilidad, al vivir momentos complicados, que en numerosas ocasiones ni entienden ni comprenden, y no están preparados/as para afrontarlos. Precisan de resoluciones judiciales (Sentencias, Autos) que reorganicen su vida futura.

Amelia de Andrés Sanz

La tutela judicial efectiva, derecho reconocido no solo en la Constitución Española (Artículo 24.1) sino también dentro de los Derechos Fundamentales de nuestro ordenamiento jurídico, permite que todas las personas puedan invocar la actividad de los órganos judiciales, en defensa de sus intereses legítimos. Los niños, niñas y adolescentes son las personas más vulnerables, y por ello, los/as que precisan de una respuesta más rápida, de una resolución que contribuya a pacificar su vida y de un mayor apoyo en su participación en los procedimientos de familia porque es la familia, su familia, la base de su equilibrio personal y su desarrollo. La tutela judicial efectiva en los NNA supone ser oído con las debidas garantías, con procesos ágiles y comprensibles para ellos, la atención de profesionales especializados/as y el uso de recursos que aminoren sus afecciones emocionales, esperables cuando se está ante un procedimiento judicial de índole familiar.

El uso de recursos que aminoren sus afecciones emocionales que defiende la tutela judicial efectiva pasa por asegurar que todos los JF de todas las capitales, cuenten con los PA para garantizar la protección y un mayor bienestar de los/as NNA ante su paso por los juzgados.

Todos/as los/as ciudadanos/as, independientemente del lugar donde residan, precisan de una justicia igualitaria, que asegure que los derechos de todos/as estén garantizados. En el caso de los NNA, colectivo más vulnerable y necesitado de protección, esta premisa, la justicia igualitaria, se hace aún más prioritaria. De ahí, la necesidad y la conveniencia de que este servicio de PA sea exportado a otros JF para que, de forma conjunta, vayamos educando y formando a nuestros/as más pequeños/as. Los/as adultos/as del futuro son el resultado de la gestión, los cuidados y las atenciones que hoy tengamos con nuestros/as niños/as, por lo tanto, es nuestra responsabilidad. Sin olvidar lo que nos dice el Convenio de las Naciones Unidas: *“Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad”*.

CONCLUSIÓN

El Servicio de Perros de Acompañamiento a Menores en Juzgados de Familia de Madrid, que lleva funcionando más de ocho años, ha aportado unos beneficios reseñables que redundan en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, de los/as adultos/as que tienen que acudir diariamente a los Juzgados de Familia para dar una solución a sus crisis familiares y, finalmente, a los/as operadores/as jurídicos que se mueven por el ámbito del Derecho de Familia. En primer lugar, beneficia a los niños, niñas y adolescentes porque el animal es un compañero de viaje, un canalizador, un apoyo psicológico y un colchón

emocional en su paso por los juzgados; en segundo lugar, a los/as progenitores/as que llegan angustiados/as por los posibles efectos secundarios negativos que puede tener para sus hijos/as asistir a sede judicial y, en tercer lugar, para los/as profesionales judiciales, porque facilitan el trabajo al permitir reducir la experiencia traumática y los sentimientos dolorosos que viven, en general, todos/as los/as usuarios/as de los Juzgados de Familia. Como trabajadora social que formo parte de los Equipos de Trabajo de Juzgados de Familia, observo que podemos actuar como trampolín para visibilizarlos y promover o implementar un contexto de evaluación más amigable, más humano, más cercano y, en definitiva, menos hostil para nuestros hombres y mujeres del futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- De Andrés, A. (2020). Video presentación “A la mejor acción de innovación social en Trabajo Social”. Premio 2020, Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid, 23 de junio, 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=WDru7Kg4dc&t=2s>.
- Carral, V. (2016). Video presentación “Perros de apoyo a menores en los juzgados de Familia”. Asociación Dogtor Animal, 6 de septiembre de 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=sJpXqDloCWA&feature=youtu.be>
- Beck, A. M. (2000). *El uso de animales en beneficio de los humanos: terapia asistida por animales*. En Manual de Terapia Asistida por Animales. Fondo Editorial.
- Canet, E., Martínez, I., y Masiá, R. (2019). El Trabajo Social en las intervenciones Asistidas con animales. *Trabajo Social Hoy*, 87(1), 8-102.
- Carral, V. (2021). *Memoria del Programa Perros de Apoyo a Menores en Juzgados*. Dogtor Animal.
- Caravaca, C. (2019). El Trabajo Social en las Intervenciones Asistidas con Animales. *Trabajo Social Hoy*, 87(1) 85-102. doi: 10.12960/TSH.2019.0012.
- Constitución Española. BOE A-1978-31229. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/1)/con)
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990). *Convenio General de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. [https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/(1))
- Friedmann, E. (2000). El vínculo animal-persona: salud y bienestar. En Manual de terapia asistida por animales (pp. 47-64). Fondo Editorial.
- Garay, E. (2007). *Terapia asistida con animales de compañía*. Revista Zoo terapia.
- Granger, B. P. & Kogan, L. (2000). Terapia Asistida por Animales en entornos especializados. En Manual de terapia asistida por animales. Fondo Editorial.
- L.O. 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. B.O.E-A-1996-1069. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>
- L.O. 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE-A-2021-9347. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>

LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DURANTE LA COVID-19

COMMUNITY PARTICIPATION IN EDUCATION DURING COVID-19

Elena González Rodríguez
Estudiante Trabajo Social

Resumen: La investigación presentada en este artículo muestra las *estrategias de participación familiar y comunitaria* tras la llegada de la COVID-19, en el Centro Rural Agrupado (CRA) de Lozoyuela (Madrid), constituido como Centro Educativo Comunidad de Aprendizaje. Para elaborar y consolidar un marco teórico que englobe el tema, se ha hecho una revisión bibliográfica de diversas fuentes científicas y autorías sobre conceptos y enfoques relevantes acerca de: la exclusión e inclusión social y educativa; el Trabajo Social comunitario y en el ámbito educativo; la participación de la comunidad; el proyecto Comunidades de Aprendizaje; y, sobre investigaciones recientes acerca de la participación familiar y comunitaria a raíz de la COVID-19.

Se ha utilizado una metodología cualitativa con orientación comunicativa por la cual se potencia la participación de las personas implicadas en la investigación -en este caso: profesorado, PTSC, jefatura y dirección del CRA, y familiares-, a través de la construcción conjunta de conocimiento, realizada por entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Tras la interpretación de resultados, se exponen aquellas estrategias que han conseguido un mayor éxito en la participación de familias y de la comunidad en el CRA de Lozoyuela, a partir de la COVID-19, siendo aquellas en las que las familias han tenido voz y se han sentido partícipes en su iniciativa y organización.

Palabras clave: Inclusión Social, Educación inclusiva, Trabajo Social, Participación familia, Participación Comunitaria, Comunidades de Aprendizaje, COVID-19.

Abstract: The research presented in this article shows the strategies of family and community participation after the arrival of the COVID-19, in the Grouped Rural Center (CRA) of Lozoyuela (Madrid), constituted as an educational centre Learning Community. In order to elaborate and consolidate a theoretical framework that encompasses the subject, a bibliographic review has been carried out of various scientific sources and authors on relevant concepts and approaches to: social and educational exclusion and inclusion; community and educational Social Work; community participation; the Learning Communities Project, and, recent research related to family and community participation as a consequence of COVID-19.

A qualitative methodology with a communicative orientation has been used, by whereby the participation of the people involved in the research-in this case: teachers, PTSC, head and management of the CRA, and family members-is promoted, through the cooperation in constructing knowledge, carried out by means of semi-structured interviews and discussion groups. After the interpretation of the results, the strategies that have achieved the greatest success in the participation of families and the community in the CRA of Lozoyuela, from the COVID-19, are presented, the ones where the families have had a voice and have felt involved in their initiative and organisation.

Keywords: Social Inclusion, Inclusive education, Social Work, Family participation, Community participation, Learning Communities, COVID-19.

| Recibido:14/03/2022 | Revisado: 04/04/2022 | Aceptado: 02/05/2022 | Publicado: 31/05/2022 |

Referencia Normalizada: González, E. La participación comunitaria en el ámbito educativo durante la COVID-19. *Trabajo Social Hoy* 96 (73-92). doi: 10.12960/TSH2022.011

Correspondencia: Elena González. Email: gonro.elena@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Como apuntan varias autorías (Díaz-Aguado et al., 2010; Castells, 2001; Enriquez, 2007; Escudero et al., 2009; Fernández et al., 2010; Fernández y López, 2008; Jiménez, 2008; Juan, 2009; Laparra y Pérez, 2014; UNICEF, 2017) la exclusión social genera desigualdades sociales, ya que impide la participación de ciertas personas o grupos en los mecanismos de desarrollo personal y comunitario y, en el acceso a derechos. Entre las dimensiones que abarca el concepto de exclusión social está la exclusión educativa, la cual no permite participar en igualdad de condiciones a niños y niñas que, más adelante, verán limitado y perjudicado su acceso a la formación y al ámbito laboral. Estos mecanismos de exclusión educativa se pueden producir tanto en el centro educativo como en el contexto y en cómo se dé esa interacción. Pero, también se pueden producir facilitadores de la inclusión en esta interacción, como es a través de la participación familiar y comunitaria en la educación y en los centros escolares, favoreciendo con ello la inclusión social, la justicia social y la educación inclusiva (Colas y Contreras, 2013; INCLU-ED, 2011; Munté y De Vicente, 2012; Oliver y Gatt, 2010; SEAS4ALL, 2017; Serrano et al., 2019). En esto, el proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA) ha demostrado que, a través del aprendizaje dialógico, de las interacciones de la escuela con la comunidad, y de las actuaciones educativas de éxito, se consigue mejorar los resultados académicos de los niños y niñas y se mejora la convivencia de los centros, favoreciendo, en igualdad de condiciones, una inclusión educativa y social (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Aubert, García, y Racionero, 2009; Elboj, Valls y Fort, 2000; Díez y Flecha, 2010; García, 2012; Munté y De Vicente, 2012; Munté y Pulido, 2009).

En estas realidades, el papel del Trabajo Social es relevante, debido a que, una de las funciones del perfil profesional del Trabajo Social en los centros educativos es, precisamente, facilitar y mejorar las relaciones y la participación de las familias y la comunidad -vecinas, asociaciones, Servicios Sociales, entre otras- con el centro y sus agentes sociales -alumnado, profesorado, personal laboral- (Munté y Pulido, 2009).

Pero, ¿qué ha ocurrido con esta participación tras la llegada de la COVID-19? Pues que el escenario en los centros educativos y la participación familiar y comunitaria se ha visto afectada, en un primer momento por confinamiento, y posteriormente por protocolos de seguridad y protección, teniendo que transformar dicha participación (Roca et al., 2020).

Es por ello que, el objetivo principal de esta investigación haya sido: *Identificar y describir estrategias que favorezcan la participación familiar y comunitaria en el centro escolar, y que pudieran ser útiles en situaciones de confinamiento o impedimento de presencia física en los centros educativos.*

2. METODOLOGÍA

Dado el planteamiento a analizar en esta investigación, la metodología por la que se ha optado es de perspectiva *cualitativa con orientación comunicativa* (Bisquerra, 2004; Gómez et al., 2006; Gómez et al., 2012; Torrego-Egido, 2014). En esta línea metodológica se potencia que las personas implicadas participen en el proceso de investigación a través de la inclusión de voces, del diálogo igualitario y del consenso, generando con ello conocimiento y transformación conjunta. En este caso, se han seleccionado informantes claves de la comunidad del CRA Lozoyuela: familias, docentes, dirección y jefatura de estudios del centro, y, Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC).

Las técnicas a utilizar siguiendo esta metodología no son instrumentales, sino que la información se obtiene y se recoge de acciones, interpretaciones, significados, y relatos dados entre las personas investigadas y la investigadora (Gómez et al., 2006). Esto implica tener presente que las personas investigadas también son participantes en el proceso y conocen los objetivos de la misma, poniendo en contacto el conocimiento científico con la experiencia y con los conocimientos de las personas implicadas. Por ello, siguiendo un protocolo ético, se les informa y proporciona un consentimiento informado para su participación. Esto asegura que los resultados que surgen de la investigación parten de una interpretación dual de la realidad, por lo que las interacciones que se producen entre la investigadora y las personas investigadas generan resultados fidedignos, con interpretaciones de la realidad basadas en la ciencia y en el sentido común (Gómez, et al., 2012). Las técnicas de recogida de información en esta investigación han sido: *grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas*.

Esta implicación del trabajo colaborativo entre las personas investigadoras y las personas implicadas en las realidades sociales estudiadas, se realiza desde la perspectiva de las dimensiones exclusoras y transformadoras de esas realidades, las cuales hacen referencia a las barreras (*dimensión exclusora*) que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden participar, o las que contribuyen a superar esas barreras (*dimensión transformadora*) (Gómez et al., 2006; Gómez et al., 2012). En el caso de esta investigación, las dimensiones exclusoras serán aquellas que impidan o dificulten la participación familiar y comunitaria en el CRA de Lozoyuela tras la COVID-19; y, las dimensiones transformadoras serán las estrategias que faciliten y fomenten la participación comunitaria en el centro.

3. ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de análisis de la información en esta investigación se realizó durante el mes de diciembre de 2020 y enero de 2021. El análisis se llevó a cabo por codificación y por un sistema de categorías *emergente* tras la recogida de información, debido a que los objetivos hacían referencia a una situación nueva sobre la que no había suficiente información e investigación para poder elaborar categorías previas.

Siguiendo el protocolo ético, los nombres de las personas participantes fueron reemplazados por seudónimos.

4. RESULTADOS

Los resultados extraídos de la investigación y el conocimiento generado de la misma se realizaron a través de la triangulación de fuentes con *categorías emergentes* tras la recogida de información que hacen referencia a las *estrategias de participación familiar y comunitaria*. Para codificar esta información se utilizó una matriz de análisis donde están las categorías emergentes, el impacto, y las dimensiones exclusoras y transformadoras de cada una (Gómez et al., 2006).

De cada categoría -estrategia-, se ha realizado una interpretación a través de lo que han dicho las personas participantes en la investigación. Esto se acompaña de citas extraídas de los grupos de discusión y de las entrevistas semiestructuradas realizadas. La interpretación ha sido elaborada en un primer momento por la investigadora, y posteriormente, contrastada con jefatura y dirección del CRA.

Teniendo presente el objetivo principal de esta investigación: *Identificar y describir estrategias que favorezcan la participación familiar y comunitaria en el centro escolar, y que pudieran ser útiles en situaciones de confinamiento o impedimento de presencia física en los centros educativos*, en el análisis de la información realizada se comprueba que, el punto inicial y la *gran barrera a las estrategias que favorecen la participación familiar y comunitaria* tras la llegada de la COVID-19, ha sido: *el propio confinamiento con la distancia (física) generada, y el no tener información real de la pandemia*.

Leo (CRA): La principal dificultad fue no tener una información real de la pandemia desde el momento que nos iban a confinar. Se sabía que no iban a abrir, pero nos dijeron que en quince días volvíamos a las aulas. Entonces lo que hicimos fue reparto a todos los niños el material que iban a necesitar hasta Semana Santa, se lo dimos en formato papel a todo el mundo para que no hubiera ninguna brecha y que todos tuvieran las mismas oportunidades, y en este tiempo nos dimos margen para debatir, para ver cómo podíamos hacer si continuaba así. Cuando alargaron el confinamiento nos dimos cuenta de que iba a ir

para largo y que había un montón de niños que tenían brecha digital y que el cole no iba ser compensador de desigualdades (ENT.L-P.20:20).

Laura (PTSC-CRA): Creo que es una barrera el hecho de que las familias no puedan entrar en el cole físicamente, con el movimiento que había antes de familias (ENT.PTSC. 12:51).

Ante esta situación, se resalta el hecho de ser un *centro estructurado como CdA* y el trabajo previo, lo cual ha *facilitado y favorecido la comunicación y la fluidez* durante el confinamiento.

Ana (madre): Para mí, el hecho de que previamente se haya trabajado en CdA yo creo que ha facilitado lo que supuso el tema del confinamiento y la comunicación (GDF.4:15).

Lola (madre): Ya venía de antes, el trabajo de CdA, toda esa confianza esa comunicación fluida, todos esos canales ya estaban abiertos, entonces facilita que en una situación difícil pues se mantenga, porque ya tenemos esa comunicación, esa confianza, esa predisposición a aceptar propuestas de las demás familias (GDF.9:28).

A continuación, se van a describir las *estrategias* que se han identificado *para superar esta gran barrera a la participación familiar y comunitaria*. En la interpretación se analiza el impacto de estas estrategias en la participación y el impacto del confinamiento en la propia estrategia, incorporando también la situación posterior, no de confinamiento, pero sí con limitaciones a la participación por protocolos de seguridad ante la COVID-19.

De forma complementaria, también se analizan aspectos que se han considerados relevantes, tanto por la vinculación a la participación, como por la importancia a la perspectiva del Trabajo Social, entre estos aspectos están: las formaciones de alfabetización digital para familias y de castellano para madres marroquí; las funciones de la PTSC (trabajadora social) del centro, y la vinculación con Servicios Sociales.

4.1. Estrategias que han favorecido la participación familiar y comunitaria tras la llegada de la COVID-19:

Asamblea de familias y el CRA al comienzo del confinamiento.

Al comienzo del confinamiento, la relación del CRA con las familias estaba centrada en el envío de tareas escolares individuales para los niños y niñas. Esta estructura individual era diferente a como se venía trabajando en el aula, que era de manera colectiva y con la participación familiar y comunitaria, convirtiéndose en una barrera para la participación familiar. En la segunda semana del confinamiento, se hizo una asamblea

Elena González Rodríguez

de las familias con el CRA, en la cual se expuso cómo se estaban haciendo las cosas, cómo estaban las familias, y se propuso cómo se podían hacer. En esta asamblea las familias mostraron su desacuerdo, y desde la dirección del CRA se asumió que se estaban equivocando en esta primera estructura reglada y que habían perdido el sentido de centro y de comunidad. El hecho de dar voz a las familias, promovió un cambio y una transformación, tanto en la forma de abordar las tareas de manera diferente (en conjunto), como en reactivar la participación familiar y comunitaria con el CRA.

Ana (madre): Sobre todo la comunicación de esas dificultades y sensaciones que estábamos teniendo cada uno en casa que tuvieron una acogida y una respuesta. Después de esta asamblea se hicieron cambios que nos ayudaron a afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje (...). Fue un antes y después esta asamblea (EST. ASAM.GDF. 9:15).

Álvaro (CRA): En un principio nos preocupaba lo académico, que tuvieran los niños cosas para trabajar, y la segunda fue la preocupación de que somos comunidad y cómo mantener esta red abierta y conectada (EST1. ASAM.ENT. PROF.6:01).

Las familias destacan el impacto que ha tenido el no poder entrar a las aulas y no poder participar en las cosas que se realizan en ella; pero se enfatiza la importancia de sentirse y ser partícipe de la gestión del centro educativo y del debate pedagógico sobre cómo se estaban haciendo las cosas.

Juan (padre): Me siento muy partícipe de la gestión del centro en todo su ser, y claro cuando la distancia y el aislamiento viene se tambalea todo, todas las cosas que llevas haciendo durante tanto tiempo, porque lo que fue catártico era que donde estaban las interacciones que hacemos, como fomentamos eso (...). Hemos tenido la opción de debatir, cuestionarlo y plantearnos si lo que se estaba haciendo tenía sentido pedagógico o no, hemos podido plantear eso. Hemos tenido voz y plantear nuestras dudas y nuestros miedos, y proponer cosas (EST1. ASAM.GDF. 11:33).

Junto a este cambio de estructura, jefatura de estudios y dirección consideran de suma importancia el haber estado en la comisión COVID de CdA de la Comunidad de Madrid, ya que les hizo conscientes de la situación del confinamiento y de no centrarse únicamente en lo curricular, sino también en las realidades que podían darse en casa, ya que había evidencias de que, desde que había comenzado el confinamiento, aumentaron los casos de violencia de género, de abuso infantil y de maltrato.

Las reuniones de familias al finalizar la jornada escolar pasan a hacerse online.

Tras la llegada del confinamiento y posteriormente con los protocolos sanitarios, el profesorado y las familias consideran que se han perdido los intercambios que había mientras se recogía el aula o a la salida de la jornada escolar, pero, el haber cultivado estas interacciones y haber generado vínculos previamente, impulsó a superar esta

barrera manteniendo las *reuniones de familias*, a pesar de las circunstancias, lo que fomentó en el confinamiento que, a pesar de la sensación de estar aisladas o en una burbuja, volvieran a sentirse conectadas y unidas, algo que se sigue manteniendo con el escenario actual que restringe el número de personas en las reuniones.

Juan (padre): La falta del contacto me cuesta, de ir a buscar a los peques y son las 18.00hs., y estamos en la puerta, me falta evidentemente, lo que pasa que lo digital nos ofrece otras oportunidades (...) y poder tener espacios de comunicación y compartir con el resto de las familias a través de la pantalla me resultó, por lo menos, sentir que no estaba solo en una burbuja (EST2.REU.GDF.16:22).

Leo (CRA): Las reuniones online son muy operativas, es un momento de trabajo de vernos y de encuentro (...). Sobre todo, se está vinculando las familias con los procesos de aprendizaje (ciencias naturales con el entorno; lengua con la comunicación). Las familias están compartiendo y construyendo el cole con nosotras y nosotros, la participación está fluyendo, y ni el confinamiento ni la situación nos ha parado (EST2.REU. ENT.L-P.55:16).

Aun así, como elemento exclusor y barrera se destaca que, en un primer momento, las familias nuevas o que no tenían un vínculo previo, se quedaron fuera de esta participación, lo que incitó a una transformación, y es que otras familias iniciaran, mantuvieran y fomentaran ese vínculo para la inclusión de todas.

Juan (padre): Ha hecho conectarme con gente que son familias de compañeros de mis hijas y de mis hijos con las que antes no había tenido la oportunidad de hacerlo (EST2.REU.GDF.17:12).

El hecho de pasar a hacer estas reuniones online, con la utilización de aplicaciones nuevas para algunas familias (Zoom, Teams, etc.), fue un desafío a la igualdad de oportunidades y a las nuevas relaciones a través de la pantalla; pero, también forjó un movimiento por el CRA, por Servicios Sociales (SS.SS.), por otros agentes sociales y por las propias familias de generación de redes de ayuda y apoyo para superar estas desigualdades sociales generadas por las TIC y por la brecha digital, tanto con recursos materiales, como con el manejo de las mismas. El CRA y SS.SS. apoyaron en el acceso a dispositivos y a red, en cambio no todos los ayuntamientos ampliaron la red, dejando sin conexión a bastantes familias, ante lo que el profesorado optó por ir a sus casas todas las semanas y tener contacto telefónico. Las propias familias apoyaron y ayudaron en el acceso a TIC o a ceder datos móviles de unos teléfonos a otros.

Sonia (madre): Usar nuevas tecnologías que no había usado, esto era un desafío a la igualdad de oportunidades, porque todas las familias no tienen medios económicos, no pueden acceder o a lo mejor sus herramientas para conectarse, yo, por ejemplo, me costaba, eran cosas nuevas (EST2.REU.GDF.33:06).

Elena González Rodríguez

Leo (CRA): Entonces empezamos a hacer un sondeo a las familias para ver que necesidades tenían de conexión, medios, etc. y a partir de ahí empezamos a trabajar con SS.SS., con la Universidad Autónoma con un programa que tienen de “aprendemos contigo”, con los Ayuntamientos, con los educadores de calle y con una Comisión del Cole que se creó en ese momento de ayuda a la plataforma, para empezar a explicar cómo iba la plataforma, qué necesitaban, cómo se ponían las claves, video tutoriales, ir a casa para poner al día ordenadores. Mientras, hicimos el despliegue de equipos que estaban a nuestro alcance y lo repartíamos en nuestros coches particulares por toda la sierra para que todo el material estuviera al servicio de la comunidad (EST2.REU.ENT.L-P. 24:01).

En la actualidad, siguiendo protocolos sanitarios, las reuniones de familias o de comisiones se siguen manteniendo online, pero si son menos de seis personas, intentan hacerlas de manera presencial.

Red de ayuda entre familias.

Cuando llegó la pandemia en el mes de marzo, se crearon redes solidarias de familias, paralelamente a las institucionales (CRA, SS.SS., programas), para transformar las dificultades surgidas en posibilidades. Esto favoreció que algunas familias pudieran expresar necesidades, pudieran participar, y se generara ayuda mutua. Surgieron nuevos vínculos por necesidades que antes no se habían expuesto, como: apoyo en crianza, cuidados de hijas e hijos de familias que no teletrabajaban, sostener estado emocional, compartir, ayuda con TIC u otras necesidades.

Leo (CRA): Hubo redes solidarias más allá de las instituciones para transformar esas dificultades en posibilidades que pudiéramos tener. Las familias que controlaban *teams* grabaron un video, un tutorial, que llegó a todas las familias; se resetearon ordenadores (...). Porque es verdad que, a nivel local (institucional), hubo poca sensibilización con la situación vecinal; cosas que se podían haber hecho y no se hicieron y ahí la responsabilidad es local, es decir, ampliar la señal de wifi, eso no vale nada y hubo ayuntamientos que se negaron y eso dejó sin red a un montón de familias, entonces se hizo también el ceder datos de unos teléfonos a otros. Fueron reacciones solidarias de la comunidad (EST3.REU.ENT-L-P. 16:10).

Alfabetización digital a familias.

Tras las necesidades detectadas y expuestas en relación con el uso de TIC tras la llegada de la COVID-19, donde prácticamente la comunicación fluía por estos medios, hubo familias con conocimientos en estas aplicaciones y plataformas o dispositivos que se ofrecieron para ayudar: realizando tutoriales; llamadas telefónicas para explicar

funcionamiento; o, ir a las casas para instalar, si era necesario. El profesorado también se involucró en solucionar estas necesidades. De esta forma, intentaron que hubiera una igualdad de oportunidades frente a la brecha digital, y que todas las familias pudieran tener el acceso a las vías de comunicación y participación en igualdad de condiciones.

Ana (madre): Se ha visto la brecha digital y dificultades de las competencias digitales. Con todas estas dificultades ha habido también implicación por parte del equipo docente, de cómo solventar esas dificultades, transformaban la metodología para que pudiera participar todo el mundo (EST4.ALF.GDF. 38:13).

Paola (CRA): Surgió la demanda de las familias como necesidad, el tema de la alfabetización digital, y se ha hecho una formación para ello (EST4.ALF.ENT.L-P. 42:33).

Grupo de WhatsApp de familias por tutorías.

Cuando llegó el confinamiento, los grupos de WhatsApp sirvieron como estrategia para favorecer el seguir conectadas y comunicadas. Se fue autorregulando de manera que no se saturaran, y así, cuidarse y sostener la situación.

Álvaro (CRA): Empezamos a valorar el tema de las relaciones, de cómo mantener esta red de comunicación abierta con las familias, entonces a partir del WhatsApp fue el método más fluido de comunicación (EST5.WHT.ENT. PROF.7:38).

En un primer momento no estaban todas las familias en los grupos de WhatsApp, lo que generó que algunas de ellas plantearan que, si no estaba todo el mundo en el grupo, ellas tampoco iban a estar. Al final se consiguió que todas las familias estuvieran en el grupo. Paralelamente, como se ha comentado, hubo una red de ayuda por parte de familias, del CRA y de SS.SS. para asegurar la conexión a la red de todas las familias.

Juan (padre): Yo he podido y he decidido estar porque tengo las posibilidades de poder hacerlo y otra gente o no ha podido decidir, o ha estado en los momentos únicos en los que ha podido estar. El profesorado ha estado cuidadoso de ello, pero, por ejemplo, en una de las aulas de mis hijas, sí que se hizo un grupo de WhatsApp para las familias, y yo fui una de las personas, junto con otra gente, que dije que, si ese grupo no estaba accesible para todo el mundo yo me iba del grupo. Al final se consiguió y estábamos todos, y luego la gente participaba lo que quería (EST5.WHT.GDF. 42:13).

Con el comienzo de este curso, teniendo en cuenta los criterios sanitarios, otra opción que se está realizando es hacer las tutorías con las familias paseando o al aire libre.

Elena González Rodríguez

Crear espacio para ver cómo estaban las familias.

Ante la sensación de estar perdidas, agobiadas y solas, y el echar de menos verse en el colegio y compartir, se crearon espacios *virtuales* para mantener la comunicación entre familias que les dio fuerza, unidad y sentimiento de grupo. Hubo tutorías con las familias que derivaron en espacios -a través de la pantalla- para expresar como estaban y compartir, y no en hablar únicamente de sus hijos e hijas, de organización o de comisiones. Las familias consideran que la vulnerabilidad les había igualado, y el verse más (de manera online), les hizo verse de manera diferente, y consideran que eso es importante.

Lola (madre): El mantener videollamadas, videos, audio, llamadas, mensajes... era con el objetivo de sentirnos acompañados, esa sensación de comunidad, tanto en las tareas como en cómo estábamos. No sentirte solo (EST6.ESP.GDF. 52:29).

Paola (CRA): Antes nos veíamos mucho y de repente, haber perdido de vista a la gente, fueron ellas las que nos dijeron ¿por qué empezamos las tutorías con las familias? Empezamos quincenal y continuamos viéndonos hasta final de curso y nos dijeron, nos faltan otras familias del cole, compartir (...) entonces dijeron que nos volviéramos a juntar para comisiones, reuniones y vernos otras personas, de otras aulas. Fueron las familias las que nos dieron las pistas de por dónde continuar (EST6.ESP.ENT.L-P.35:48).

Estos espacios fueron transformadores, porque permitieron conectarse con otras familias con las que antes no habían tenido tanto vínculo; pero también generó una barrera, y es que otras familias se quedaron fuera de estos espacios participativos a pesar de aportar recursos para la conexión. En concreto, desde la visión docente, se pone el énfasis en familias marroquí o en exclusión social, no sabiendo detectar si fue por no poder o no querer, destacando que, teniendo en cuenta la experiencia previa, lo virtual no favorece igual que la presencia física. Aun así, se destaca el respeto a la diversidad que hubo con respecto a los ritmos de cada persona (alumnado o familias) y a las nuevas formas de comunicarse.

Álvaro (CRA): Me sigue preocupando mucho las familias marroquí y familias con situación socio económica precaria, que suele coincidir que son monoparentales. Las familias que más participan son con un nivel sociocultural más alto. Las familias con mayor exclusión se nos siguen quedando fuera (EST6.ESP.ENT. PROF.36:19).

Raúl (CRA): Yo tuve entrevistas con casi todas las familias, pero siempre hay alguna que no sabes, no quiere, cierra el canal y bueno, pues te quedas con la duda y no sabes bien que hacer. Hay que respetarlo y buscar distintas estrategias (EST6.ESP.ENT. PROF.18:12).

En el fomento de esta participación, las familias hicieron tutoriales para colaborar y ayudar a otras que no supieran manejar las TIC. Se considera transformador el hecho que la participación online haya sido mayor que antes de marzo, a pesar de haber sido siempre muy numerosa.

Juan (padre): El poder andar por el centro se echa mucho de menos, aún no se está haciendo, pero también se ha brindado esta oportunidad, y cuando vuelva el contacto físico, a lo mejor somos más de los que éramos porque se ha abierto otra vía (EST6.ESP.GDF.36:21).

Realizar una conexión semanal de tutoría, con cámara abierta posterior para las familias.

En la tutoría de 1.º y 2.º de Primaria, durante el confinamiento se realizaba una conexión semanal de media hora con los niños y las niñas, después, se dejaba abierta la cámara para que las familias pudiesen conectarse, favoreciendo un espacio de compartir. Aunque se da una dimensión excluyente porque no todas las familias se conectan, la docente considera que este espacio permite seguir con la participación familiar y tener un canal abierto para todo el mundo.

Álvaro (CRA): Las familias lo agradecían (...). Fue un momento muy bueno de estar juntos, de seguir conectados (...). Pero de los dieciocho alumnos que tengo, siempre hubo tres o cuatro familias que nunca se conectaron o era muy difícil (EST7.CONX.ENT.PROF.15:32).

Radio minerales.

Durante el confinamiento se creó una radio escolar, iniciativa de los niños y las niñas y de las familias. Preparaban programas de radio con diferentes temáticas, tanto curriculares (lengua, ciencia, música, ...) como no curriculares (chistes, recetas, pasatiempos, ...).

Se considera que esto favoreció el proceso de lectoescritura de los niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria, la competencia de comunicación, la competencia digital, o el conocimiento del entorno, entre otras. Pero también favoreció la participación familiar, la comunicación, la unión, y la vinculación entre los niños y niñas, y entre las familias. Era una manera de conectar.

Leo (CRA): No es lo mismo poner una ficha de lengua, a que los niños tengan que grabar un programa de radio donde tienen que prepararlo, donde lo tienen que escribir, lo tienen que leer, que mandar, que escuchar, le da mucho más sentido porque además están conectados (EST8.RAD.ENT.L-P.44:02).

Elena González Rodríguez

El álbum de la amistad.

El álbum de la amistad fue creado por iniciativa de las familias. A través de un juego de pistas por el municipio del Berrueco, los niños y niñas tenían que encontrar cromos para el álbum, y estos cromos eran fotos de ellas y de ellos. Se organizó de forma que no hubiera posibilidad de contagio cruzado. Esta estrategia de participación se ha vinculado con materia escolar como con educación física o conocimiento del medio y con la convivencia.

Raúl (CRA): El álbum de la amistad genera mucha relación entre las familias, el entorno, el cole, la convivencia. Esto surge de las familias (EST9.ALB. ENT.PROF. 31:18).

Canal abierto con Servicios Sociales y otros agentes de la comunidad.

A través de la red solidaria de familias y del CRA se detectaron y expusieron necesidades en algunas familias, por lo que se pusieron en contacto y coordinación con SS.SS., con ayuntamientos, y con un programa de la Universidad Autónoma, para solventar las desigualdades generadas y favorecer una igualdad de oportunidades, aportando recursos a las familias que lo necesitaran. La comunicación por teléfono y WhatsApp durante el confinamiento fue muy importante para superar esa barrera porque facilitó la comunicación y la cercanía.

Leo (CRA): Como estábamos en confinamiento, se necesitaba justificante para salir del cole, entonces contamos sobre todo con trabajadores del cole, con los del ayuntamiento y con educadores de calle (EST10.AGENSOC.ENT.L-P.24:13).

Laura (PTSC-CRA): Lo que hice durante el confinamiento, como yo no gestiono ayudas económicas, sí que desde SS.SS. me pidieron ayuda un poco para ver necesidades de tablets y de datos. Entonces lo que hice fue llamar a las familias que conocía y ver necesidades, pedir a los coles que hicieran un listado con necesidades y decir que se lo enviaran a la educadora social de SS.SS. (EST10.AGENSOC.ENT.PTSC.20:32).

En relación con los agentes sociales de la comunidad, se destaca la comunicación fluida con la dinamizadora comunitaria del municipio, aunque debido a la COVID-19, las actividades y programas se han quedado paralizados en su mayoría. Es ahora, en la actualidad cuando se está retomando.

Laura (PTSC-CRA): Se ha montado un curso de alfabetización digital para familias, porque nos hemos dado cuenta a la vuelta al cole que, aunque hay familias que tienen ordenador y datos, no saben cómo utilizarlo, entonces planteamos desde el equipo de orientación la posibilidad, con la dinamizadora de Lozoyuela, de formación a familias, sobre todo a madres marroquíes. Es una iniciativa comunitaria que surgió tras el COVID,

una necesidad que se ha planteado y la suerte es que teníamos el recurso en el municipio, entonces la profesora de las TIC que se había preparado todo lo que quería dar al alumnado, se lo pasó a la dinamizadora comunitaria para que las madres supieran lo mismo que los niños. Sigue en la actualidad. Es muy bonito porque las madres se están ayudando, unas hacen de intérpretes de otras.

Desde el comienzo de la COVID-19, algunos/as profesores/as consideran que este vínculo con SS.SS., a pesar de estar abierto, debería estarlo más, porque es necesario. Por su parte, la PTSC del CRA, nexa importante con los SS.SS., considera que hay un buen funcionamiento de estos, pero tiene constancia que en el momento del confinamiento los SS.SS. tuvieron mucha carga, más de la habitual.

Raúl (CRA): Hay una comunidad marroquí en la zona, que yo veo que con el tema del COVID, no sé, con familias de mi clase, convoqué una reunión y no vino con ninguno. Les llegó la información, estuve detrás, pero no es lo mismo que estar con ellos cara a cara. No se sintieron convocados, no me dijeron nada después. Entonces pienso que lo digital... Hay un proyecto que está el cole y SS.SS. de alfabetización digital y castellano, pero no sé si ha concretado y sería conveniente impulsar o retomar esto (EST10.AGENSOC.ENT. PROF.39.50).

Laura (PTSC-CRA): La ventaja de nuestra zona es que los SS.SS. funcionan bastante bien, pero es verdad que estaban hasta arriba (ENT10.AGENSOC.ENT.PTSC.20:01).

De la información recogida de las familias y el profesorado del CRA que han participado en la investigación, también se ha considerado importante destacar, por su relación con el objetivo de la investigación, los siguientes aspectos:

- Aunque se valora las estrategias realizadas para mantener la participación familiar y la comunicación en momento de confinamiento, se consideran que hay que dar una vuelta para reactivar la participación.
- El profesorado, PTSC, jefatura y dirección del CRA consideran relevante la *formación de castellano para madres marroquíes* que se venía realizando antes de marzo (2020), ya que es algo que favorece la participación y se vincula con el centro. Esto se refleja en cómo el aprendizaje de castellano se inició a través de enseñar el funcionamiento del sistema educativo, o de textos con los que trabajaban sus hijos e hijas en el colegio. Las propias madres demandaron poder ir más días, y aunque se paralizó por la COVID-19, en la actualidad se está retomando.
- El CRA funciona con comisiones mixtas en las que participan las familias y el propio alumnado. No se han creado comisiones nuevas, pero sí se ha transformado alguna a raíz de la COVID-19, o se está planteando su transformación, por ejemplo: la comisión de aprendizaje; la comisión de comunicación para que la

Elena González Rodríguez

información llegue a todo el mundo y se dinamice; trabajar aspectos relacionados con la COVID-19 en las distintas comisiones (uso de mascarilla, medio ambiente, higiene); organización de centro para este curso.

Leo (CRA): Donde hay una comisión, hay una mejora, porque es un montón de gente voluntaria que piensa en cómo mejorar un espacio para sus hijos con unas ideas que son la leche y con muchas ganas, es increíble (...). En las comisiones participan familias, niños y niñas y docentes (ENT.L-P. 65:09).

- Tanto las familias como el profesorado se sienten cuidadas bidireccionalmente.

Otro aspecto que se ha considerado relevante exponer de la información recopilada, por su vinculación con el Trabajo Social, son las *funciones de la PTSC* del CRA, la cual indica que, a partir de legislar la figura de Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC), las funciones son más amplias que cuando la legislación hacía alusión a la figura de trabajadora social para atender necesidades sociales de los centros e informar de recursos. En la actualidad, aunque su figura de PTSC es compartida con ocho centros, lo cual no permite estar día a día en el CRA, entre sus funciones se encuentran: responder a las necesidades que surgen en el colegio o que se detectan en el alumnado y en las familias y que tengan que ver con orientación familiar, información de recursos, derivación a recursos, o temas de convivencia; también realiza intervención en las clases sobre temas de acoso, convivencia, buenos tratos, ...; coordinación con el centro educativo para temas de absentismo; asesoramiento al profesorado cuando hay una situación familiar que no saben muy bien cómo gestionar o acompañar en una reunión con familias; mediar junto con las orientadoras en situaciones en las que hay desencuentro entre familias y profesorado; encuentros con familias sobre diferentes temas; coordinación con las AMPAS; contactar con profesionales para que puedan dar alguna charla. En relación con la comunidad, se tienen coordinaciones junto con el colegio (dirección, tutora, etc.), SS.SS., con la trabajadora social del municipio o el educador social, para que en cada situación, ver que se hace y cómo se actúa según necesidades. Como propuesta de mejora, debido a la falta de tiempo, la PTSC echa en falta tener una reunión con la trabajadora social del municipio.

5. DISCUSIÓN

Mientras se realizó esta investigación, no se encontraron investigaciones recientes sobre la participación comunitaria y familiar a raíz de la llegada en marzo de la COVID-19, pero, sí se encontró un estudio afín, el de Roca et al., (2020), sobre *Escuelas que 'abren puertas' para prevenir el abuso infantil en el confinamiento por COVID-19*. En ambas investigaciones se apunta al hecho de no centrarse en lo curricular únicamente con la llegada del confinamiento, sino también en las realidades que podían darse en casa.

Otra similitud se ha dado en la transferencia de acciones a *espacios virtuales colegio-hogar*, a través del *diálogo* y la *comunicación*, dando importancia al manteniendo de las relaciones positivas y de crear un *sentido de comunidad* durante el confinamiento, y aunque los objetivos de cada investigación eran diferentes, en ambas se han realizado acciones y estrategias para fomentar esto, siendo coincidentes:

- *Espacios* de trabajo dialógicos de estudiantes conectados/as, tutorías con el grupo o familias, convirtiéndose en espacios de diálogo donde compartir preocupaciones y experiencias diarias.
- *Comisiones mixtas* o estrategias para asegurar el contacto con todas las familias y estudiantes; intercambio de información sobre ayuda económica y de alimentos con apoyo de agentes sociales; y, poner a disposición de las familias recursos particulares de la escuela.
- Promover un *sentido de comunidad* y *manejar el aislamiento* con diferentes iniciativas surgidas de profesorado, alumnado o familias.

Ambas investigaciones muestran alternativas de participación comunitaria en momentos de confinamiento o impedimento de participación presencial.

Por otro lado, el hecho de que el CRA sea un centro constituido como CdA, ha sido considerado por las personas participantes en la investigación como un aspecto fundamental para sostener el confinamiento, demostrando con ello la implicación del proyecto en la transformación de la escuela y de la comunidad (Díez y Flecha, 2010; Elboj et al., 2000; Flecha, 2012; INCLU-ED, 2011; Serrano et al., 2019). En CdA se considera necesaria la *participación de todas las personas que intervienen en el proceso educativo* (profesorado, alumnado, familias, administraciones, entornos sociales), pues partiendo de sus aportaciones, interacciones e implicación, se puede llegar a la igualdad educativa para todas y todos, algo que ha quedado en constancia en esta investigación con las estrategias identificadas y con los tipos de participación (INCLU-ED, 2011) que se llevan a cabo en el CRA:

- *Participación decisoria*: Los miembros de la comunidad y de las familias participan en los procesos de toma de decisiones.
- *Participación evaluativa*: Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
- *Participación educativa*: Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, en horario escolar y extraescolar. Participan en programas educativos que den respuesta a sus necesidades. Esto proporciona más recursos para actuaciones inclusivas que contribuyen a mejorar el rendimiento y la convivencia escolar.

5.1. El papel del Trabajo Social en la inclusión social y la educación inclusiva

Otro aspecto de relevancia en la investigación, es el papel del Trabajo Social en este ámbito, ya que, si esta profesión pretende contribuir a *mejorar la calidad de vida de las personas, grupos y comunidades mediante la satisfacción de sus necesidades, para incrementar su bienestar social; así como dotar de protagonismo a la persona destinataria y conseguir que sea capaz de realizar su propio cambio en la búsqueda de su bienestar, centrándose en su liberación como persona autónoma, capacitada para tomar sus decisiones y evitar la dependencia de su entorno* (Fernández y Ponce de León, 2014; Vázquez, 2010), con este modelo, su participación es importante para: facilitar la colaboración entre la comunidad y la escuela; facilitar procesos comunitarios y emancipadores de las comunidades y de las personas; potenciar y favorecer la educación inclusiva a través de la participación social, y con ello, transformar las desigualdades sociales e impulsar prácticas menos segregadoras y estigmatizantes en la educación, repercutiendo tanto en las personas como en la sociedad.

Munté y Pulido (2009) incidían en el necesario cambio social de la profesión de Trabajo Social desde su intervención, destacando dos *competencias claves* en los y las trabajadores/as sociales, que en esta investigación se ha demostrado que se llevan a cabo -tanto por la PTSC como por los SS.SS. municipales-, en coordinación y comunicación con el CRA y las familias:

- Conocer las actuaciones de éxito que forman parte de la red social en la que desarrollan la profesión: educación, sanidad, vivienda y sistema de seguridad social; y que dan como resultado la superación de situaciones de desigualdades y de injusticia social. Así, se podrá conseguir los objetivos de transformación y mejora del bienestar social de la ciudadanía.
- Utilizar los actos comunicativos dialógicos que posibilitan las actuaciones de éxito. Esto es la comunicación igualitaria para modificar o mejorar la situación social, basado en argumentos de validez y no en relaciones de poder.

Las estrategias de participación familiar y comunitaria que se han llevado a cabo, junto con el CRA, también se pueden vincular con el *Trabajo Social Comunitario* (TSC), puesto que han contribuido a: mejorar el contexto social en el que se encontraban; poder ejercer plenamente sus derechos; y, afrontar los desafíos que para la *inclusión social* demandaban una *respuesta colectiva* de la ciudadanía -empoderamiento personal y comunitario- (Fernández y López, 2008). Todo ello, se ha construido con una relación generada de *implicación y fortalecimiento mutuos*, teniendo en cuenta la diversidad y la heterogeneidad de la comunidad, y llevado a cabo con: diálogo, empatía comunitaria,

mecanismos para resolver dudas, toma de decisiones, y establecimiento de objetivos comunes para generar una solución compartida y asumida colectivamente ante un problema común (Fernández y López, 2008), como ha sido el *mantener la participación tras la llegada de la COVID-19*, aprendiendo a valorar y respetar las aportaciones de las demás, lo cual destacó el CRA tras realizar la asamblea con las familias. Este empoderamiento orienta a capacitar a las personas para conocer y analizar los problemas sociales y personales mediante la experiencia compartida y, promueve que las acciones surjan de la propia comunidad (Fernández y López, 2008), como se ha demostrado en esta investigación con la red de apoyo y solidaridad entre familias, o con las iniciativas planteadas y llevadas a cabo para mantener el contacto y el sentido de comunidad.

En este tipo de procesos comunitarios, es importante el papel de la trabajadora social en la comunicación (Fernández y López, 2008), algo que gestionó la PTSC del CRA durante el confinamiento, a través de llamadas y utilización de WhatsApp. Su figura fue un nexo complementario de coordinación entre familias, escuela o SS.SS., demostrado su atención y utilización de recursos y servicios. En cuanto a sus funciones en el centro educativo para intervenir y favorecer la educación inclusiva y la inclusión social, tal y como afirmaba la misma profesional, el hecho de que el CRA y las familias tengan una comunicación muy fluida, favorece bidireccionalmente la participación, así como con otros agentes sociales, lo que hace que esta figura no sea imprescindible para fomentar la participación social en el centro educativo.

Por lo tanto, a partir de estos resultados, se abren nuevos interrogantes para futuras investigaciones sobre la participación comunitaria de agentes sociales en los centros educativos. Un aspecto interesante sería incorporar la perspectiva del/de la Trabajadora Social de SS.SS., complementaria a la de la PTSC, con respecto a la coordinación e implicación con el centro escolar.

6. CONCLUSIONES

Tras la interpretación de resultados, se puede afirmar que las *estrategias que consiguen un mayor éxito en la participación de familias y de la comunidad en el CRA de Lozoyuela a partir de la COVID-19*, son aquellas en las que las familias tienen voz y sienten que son partícipes en su iniciativa y organización. Estas estrategias, cuando comenzó el confinamiento, fueron:

- Realizar una *asamblea* entre CRA y familias, para ver cómo se estaban haciendo las cosas y cómo se podían realizar a través de propuestas.
- Mantener las *reuniones de familias y comisiones de forma virtual* para sentirse conectadas y unidas, y no perder ese sentido de comunidad.

Elena González Rodríguez

- Crear un *espacio* en el que las *familias* pudieran compartir como estaban y conocerse más entre ellas.
- Mantener contacto entre familias por *grupos de tutorías*.
- La creación de *radio minerales* y el *álbum de la amistad*, ambas por iniciativa de las familias para mantener el vínculo con la comunidad.
- *Mantener abierto el canal con SS.SS. y otros agentes sociales*, lo cual supuso una coordinación y comunicación para favorecer la participación de la comunidad, estando en conexión con el centro y las familias.

Estas conexiones virtuales han favorecido el éxito en la participación, ya que han facilitado que se implique un mayor número de familias de las que lo hacían antes de marzo, con la llegada de la COVID-19; lo que puede promover que, cuando se pueda retomar una participación con mayor presencia física, sean más las personas implicadas.

Por otro lado, ha tenido impacto el hecho de que las familias sientan que su voz es escuchada y valorada, y que sean partícipes en las iniciativas, actuaciones o estrategias que se llevan a cabo a través del diálogo, el respeto y el consenso. Esto permite que la participación se mantenga y se organice, y, que el centro y el profesorado confíe en las familias y en la comunidad, sintiendo necesaria esa participación e inviten a ella. Este *sentido de comunidad*, expresado tanto por profesorado como por las familias, ha sido creado entre todas y todos a través del vínculo y la conexión; algo que también favorece esta participación, la colaboración y la implicación.

Respecto a la *transformación de la participación de las familias y la comunidad en las aulas del CRA de Lozoyuela*, ha sido principalmente a formato *virtual* con la utilización de *TIC* (*WhatsApp, teams, email, plataforma digital, ...*). También, al darse diversidad de situaciones sociales, se intentó mantener el vínculo a través de llamadas telefónicas y con presencia física para asegurar que la información era recibida por todas las familias. Esta transformación *virtual* trajo consigo una estrategia que favoreció la participación, y fue la alfabetización digital a familias, tanto por otras familias como por el profesorado y agentes sociales.

A pesar de haberse mantenido activa la participación familiar y haber favorecido que todo el mundo tuviera el acceso a ella con medios y recursos, el confinamiento produjo un desafío a la *igualdad de oportunidades*, lo que pone en riesgo de vulnerabilidad y de exclusión social a ciertas familias y su limitación a la participación comunitaria en igualdad de condiciones. En esta investigación, aparecen como barreras y limitaciones excluyentes a la participación: la *brecha digital* y el *no dominio del castellano*, pero destaca la promoción de la *inclusión social* por la red comunitaria (CRA, familias, SS.SS., agentes sociales) para que las familias tuvieran acceso a dispositivos, conocimiento del funcionamiento

de TIC, acceso a red, u otras necesidades que surgieran, incidiendo en la importancia de que todas tuvieran la posibilidad de participar y de estar conectadas en igualdad de oportunidades, aunque cada una decidiera si quería o no participar. Esta red social y solidaria causó más apertura de relación entre todas las familias y contribuyó a reducir las barreras. Por ello, esta experiencia demuestra que, a pesar de sus posibles limitaciones, el papel de la escuela y la participación comunitaria pueden ser transformadoras para reducir las desigualdades sociales, y, que hay *posibilidades inclusivas* durante una situación de crisis no convencional, como ha sido la llegada de la COVID-19, frente a las dificultades y barreras que asienta la exclusión social en este tipo de escenarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). *El aprendizaje dialógico, Cultura y Educación*. 21:2, 129-139, DOI: 10.1174/113564009788345826.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología cualitativa. En Bisquerra, R., *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. (pp. 253-278). CEAC educación.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Fin de milenio* 3(1), Madrid: Alianza Editorial.
- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 12(1-2), 129-141. DOI: 10.1174/113564000753837241
- Enriquez, P. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, 15(8), 57-88.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 41-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037638>.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, G. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundació "La Caixa". <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/43417/25290>.
- Fernández y López. (2008). *Trabajo Social Comunitario: afrontando juntos los desafíos del s. XXI*. Editorial S.A.
- Fernández y Ponce de León (2014). *Nociones básicas del Trabajo Social*. Ediciones Académicas.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301-321. Doi: 1 0.4471 /remie.201 2. 1 6

- García, J. (2012). Herramientas de trabajo para el profesorado. Transformando el entorno. *Comunidades de aprendizaje* 8(1).
- Gómez, A., Siles, G., y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la Metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 3657. Doi: 10.4471/qre.2012.02.
- Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006): *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure editorial.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1(1), 173-186.
- Juan, E. M. (2009). Vulnerabilidad, exclusión social, desigualdad y ciudadanía. El Trabajo Social ante situaciones de desigualdades estructurales. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, 45(1), 49-57.
- Laparra, M. y Pérez, B. (2014). *INFORME FOESSA. VII Informe sobre exclusión desarrollo social en España*. Capítulo 3. La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación. http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?Id=3819&Idioma=1&Diocesis
- Munté, A., y Pulido, M. A. (2009). El papel del Trabajo Social en el sueño de barrio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 56-65.
- Munté, A. y de Vicente, I. (2012). El "Sueño de Barrio" ¿Un nuevo modelo de Trabajo Social? *R. Katál Florianópolis*, 15(2), 254-261.
- Oliver, E., y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos* 43(2), 279-294.
- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R., Pulido-Rodríguez, M. A. (2020). Schools That 'Open Doors' to Prevent Child Abuse in Confinement by COVID-19. *Sustainability*. 12(11), 1-17.
- Serrano, A., Díez-Palomar, J., y Guasch-García, M. (2019). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 35-54. Doi:10.4067/S0718-07052018000300035
- SUGAM (2017). *Protocolo ético de investigación en comunidades de aprendizaje*.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Vázquez Aguado, O. (2010). Naturaleza, fundamentos, concepto, principios, objetivos y sujetos del Trabajo Social. En Fernández García, T. (coord.), *Fundamentos del Trabajo Social* (pp.133-159). Alianza.

LA CONDUCCIÓN DE GRUPOS MULTIFAMILIARES

THE CONDUCT OF MULTI-FAMILY GROUPS

Miguel Ángel Manchado Flores

Trabajador Social. Centro de Rehabilitación Psicosocial de Villaverde

Resumen: Trabajo de reflexión sobre la conducción de Grupos Multifamiliares (GMF) a partir de la experiencia práctica del autor como participante y conductor de uno de estos grupos, así como de los aprendizajes adquiridos y aplicados tras la realización de un máster en intervenciones multifamiliares y socioterapéuticas. El artículo describe las tres fases del GMF: pregrupo, grupo y postgrupo y sugiere la relación existente entre los GMF, el Trabajo Social con Grupos y el Trabajo Social Clínico gracias al uso común de metodologías de intervención grupal que intervienen sobre factores psicosociales.

Palabras clave: Grupo multifamiliar, Trabajo Social, Trabajo Social con Grupos, Trabajo Social Clínico, Factores psicosociales.

Abstract: Reflection work on the management of multifamily groups (GMF) based on the author's practical experience as a participant and leader of one of these groups, as well as the learning acquired and applied after completing a multifamily master's degree. The article describes the three phases of the GMF: pregroup, group and postgroup and suggests the relationship between the GMF, Social Work with groups and clinical Social Work thanks to the common use of group intervention methodologies that intervene on psychosocial factors.

Keywords: Multifamily Group, Social Work, Social Work with Groups, Clinical Social Work, Psychosocial factors.

| Recibido: 02/11/2021 | Revisado: 30/11/2021 | Aceptado: 15/12/2021 | Publicado: 31/05/2022 |

Referencia Normalizada: Manchado, M. A. (2022). La conducción de Grupos Multifamiliares. *Trabajo Social Hoy* 96 (93-124). doi: 10.12960/TSH.2022.0012

Correspondencia: Miguel Ángel Manchado Flores. Email: miguelangelmanchado@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Este artículo expondrá cómo conducir un Grupo Multifamiliar (GMF) con frases y preguntas concretas dirigidas al grupo durante el desarrollo de las sesiones grupales según el modelo de terapia interfamiliar (TIF). Para quien no conozca qué es un GMF lo más sencillo sería decirle que se trata de una terapia de grupo en la que se reúnen varias personas que dialogan sentadas formando un círculo. Aunque no todas esas *terapias de grupo* son iguales. En esta terapia grupal lo más característico es la presencia de múltiples familias que interactúan entre sí junto a otros/as participantes.

Los GMF son un tipo de intervenciones grupales con utilidad socioterapéutica que encajan muy bien en el Trabajo Social con Grupos y en el Trabajo Social Clínico puesto que tienen en común la intervención directa sobre factores psicosociales que afectan al bienestar de las personas y usan lo grupal y lo familiar como espacios sobre los que intervenir y a partir de los que mejorar la vida de sus participantes. Desde el Trabajo Social podemos, no solo impulsar la creación de un GMF en la institución en la que desarrollemos nuestra actividad, sino también conducirlos si contamos con la debida formación.

La estructura general de un GMF es pregrupo, grupo y postgrupo. Las tres partes son distintas y muy importantes para conseguir crear un espacio emocional envolvente y seguro orientado hacia fines socioterapéuticos focalizados en los vínculos familiares e interpersonales. En el presente artículo se expondrán recomendaciones para realizar estas tres partes de un GMF de forma eficaz, aunque ahondando en la conducción de grupo ya que es el momento clave en el que se produce el encuentro dialógico entre todos sus participantes.

Conducir eficazmente uno de estos GMF es una mezcla de arte y técnica que requiere de una formación especializada y una serie de *horas de vuelo* en las que saber aplicar vivencialmente numerosos aspectos teóricos sobre apego, sistémica y dialogismo para facilitar que los/as participantes aprendan a expresar narrativas en primera persona. Estas narrativas generan experiencias emocionales correctivas entre los/as participantes y han demostrado tener mayor impacto que las interpretaciones clínicas que puedan realizar los/as profesionales, quienes también participan en el GMF desde una posición no experta y ofreciendo su *persona*, aunque siempre al servicio de los fines socioterapéuticos de los/as destinatarios/as.

En el presente artículo se mostrará qué debe hacer un conductor o conductora de un GMF para ser eficaz acorde con el modelo de terapia interfamiliar (TIF) propuesto por el psiquiatra Javier Sempere y el psicólogo social Claudio Fuenzalida. Se trata de una recopilación de *técnicas* de conducción nacidas de la experiencia del autor de este

artículo tras dos años de conducción de un GMF y con referencias continuas al modelo de la TIF fruto de una formación de posgrado en intervenciones socioterapéuticas y multifamiliares.

Se alternarán los sustantivos “conductor” y “conductora” como recurso lingüístico inclusivo para referirse a la persona que desempeña las tareas de conducción de un GMF.

RELACIÓN DE LOS GRUPOS MULTIFAMILIARES CON EL TRABAJO SOCIAL

¿Qué son los Grupos Multifamiliares? Los Grupos Multifamiliares surgen de la terapia multifamiliar, “un modelo terapéutico que reúne en un mismo contexto a varias familias simultáneamente, con sus miembros sintomáticos incluidos” (Sempere, 2015, p. 19) “dentro de un marco [...] inspirado en la terapia grupal y familiar” [...] que, conducido por “un mínimo de dos coterapeutas”, [...] convoca generalmente una “asistencia abierta a cualquier persona representativa del entorno familiar o social [...] o personas que acuden solas”[...] para dialogar “en torno a una patología determinada o patologías con características comunes” [...] y que ve un “enriquecimiento de la experiencia terapéutica con la entrada de nuevas familias”[...] buscando “enfaticar la interacción entre dichas familias” (Manchado, 2021, p. 55). En la actualidad existen múltiples GMF “según su orientación teórica (educativa, sistémica, psicoanalítica, humanista...)” y según los colectivos en los que se aplican bien sean de “salud mental, sanitarios, educativos o comunitarios” (Sempere y Fuenzalida, 2017, pp. 25-37). Sempere y Fuenzalida (2017) refieren que existen GMF tanto en instituciones públicas como privadas y en diversos contextos de intervención como unidades de ingreso psiquiátrico (de corta, media y larga estancia), centros de salud mental, centros de rehabilitación psicosocial, hospitales de día, hospitales generales y centros de salud que abordan patologías somáticas, centros escolares, centros de servicios sociales especializados [como los Centros de Atención a la Infancia (CAI), Centros de Atención a Familias (CAF) en la CAM] y otros destinados a colectivos desfavorecidos y asociaciones que tienen la peculiaridad de estar abiertos a la comunidad y donde cualquier ciudadano/a puede participar (Sempere y Fuenzalida, 2017, pp. 34-37).

Los Grupos Multifamiliares son un formato con muchas conexiones con el Trabajo Social ya que esta disciplina ha intervenido con grupos y con familias desde sus orígenes creando procesos grupales y familiares que permitieran a individuos/as, grupos y comunidades solucionar sus conflictos vitales y encontrar nuevas y mejores maneras de *estar en el mundo*.

Los Grupos Multifamiliares también conectan muy bien con la práctica especializada de Trabajo Social Clínico (TSC). Dice Pinkus (1977) que “el trabajador social clínico es un

proveedor de atención de salud para individuos, familias y grupos cuando hay problemas en el funcionamiento biopsicosocial” [...] “siendo sus objetivos” [...] “tanto preventivos como terapéuticos” [...] y empleando métodos que “incluyen cualquier combinación de psicoterapia clínica, psicoterapia de grupo, terapia familiar e intervenciones con los sistemas sociales y el medio ambiente” (Pinkus et al., 1977, p. 68). Por su parte, Ituarte (2017) afirma que el TSC es “una práctica especializada del Trabajo Social y un proceso relacional psicoterapéutico que trata de ayudar a un cliente [individuo, pareja, familia o grupo] a afrontar sus conflictos psicosociales, superar su malestar psicosocial y lograr unas relaciones interpersonales más satisfactorias, utilizando sus capacidades personales y los recursos de su contexto socio-relacional” (Ituarte, 2017 p. 20). Así pues, puede comprobarse que los GMF y el Trabajo Social combinan muy bien a la hora de intervenir sobre las necesidades psicosociales y socioterapéuticas de muchas personas, siendo el GMF un formato en el que se puede colaborar con muchas otras disciplinas profesionales propias de los contextos de intervención anteriormente citados.

ESTRUCTURA GENERAL DE LOS GRUPOS MULTIFAMILIARES: PREGRUPO, GRUPO MULTIFAMILIAR Y POSTGRUPO

La estructura general de un Grupo Multifamiliar es pregrupo, grupo multifamiliar y postgrupo, si bien antes hay un trabajo previo de planificación, calendarización, derivación de casos y difusión de las sesiones grupales entre las personas en atención y sus familiares, así como una posterior fase de registro de cada sesión grupal. Sin embargo, hay equipos terapéuticos y multidisciplinarios que prefieren prescindir del pregrupo y del postgrupo. Algunos equipos multidisciplinarios consideran que no hace falta hacer pregrupo porque supone empezar a dialogar sin el grupo y porque parece cumplir más una función de ganancia de seguridad que tiene que ver más con el tipo de afrontamiento que realizan los/as profesionales y su baja tolerancia hacia la incertidumbre. Otros equipos multidisciplinarios tampoco quieren hacer postgrupo porque entienden que no tiene sentido continuar el diálogo sin el grupo y consideran que favorece que los/as profesionales no se entreguen al diálogo en el verdadero espacio grupal.

En cierta ocasión escuché a una profesional de un Centro de Salud Mental que en su GMF los/as profesionales entramos al grupo como *terapeutas* y salimos como personas. En mi experiencia particular, como participante durante seis años y como conductor los dos últimos, el equipo multidisciplinario optó por hacer las tres partes señaladas anteriormente y se observó que los/as profesionales experimentan una especie de *campana de Gauss emocional* a lo largo de estas tres fases vivenciales. En el pregrupo, los/as profesionales tienden a mostrarse emocionalmente anquilosados

y fríos, aún demasiado aferrados a lo racional y pragmático, donde la emoción aún no está muy presente, aunque comienzan a activarse y conectarse con lo fisiológico y conductual. Durante la sesión grupal, se produce en los/as profesionales una progresiva intensidad emocional al entrar en contacto con sus *sí mismos* y auto observar las emociones que les van suscitando las diferentes narrativas en primera persona, sin perder el rol profesional que les llevó al grupo, mientras que están en la escucha y en la observación y en sus fueros internos se debaten entre la espera a otras narrativas de los/as participantes y la expresión precavida e intencionadamente terapéutica de sus revelaciones al grupo. Y en el postgrupo, los/as profesionales se muestran mucho más espontáneos, emotivos y participativos siendo capaces de expresarse emocionalmente con mucha mayor fluidez. Además, en el postgrupo emergen más fácilmente los fenómenos contra transferenciales de los/as profesionales que, compartidos con el resto del equipo allí presente, pueden permitir la elaboración de redefiniciones técnicas (*enactments*) para posteriores sesiones.

A continuación, se expondrán detalles de estas tres partes de un GMF en apartados diferentes y consecutivos, pero ahondando en el momento de la conducción y las técnicas a usar durante el desarrollo de la sesión.

PREGRUPO

El pregrupo es una reunión previa al momento del auténtico encuentro de todas las personas que van a participar en el GMF. Suele ser una reunión breve de 20-30 minutos donde el equipo de profesionales que han organizado el GMF comparten las primeras sensaciones frente a la inminente llegada del *grupo grande* y donde empiezan a desconectar de posiciones excesivamente racionales y a conectar con sus emociones concretas, las que traen al grupo en ese momento, de cara a afrontar la tarea terapéutica con una mayor conciencia de sí mismos. En la práctica, supone una forma de *pararse* para predisponerse hacia la escucha, conectar con el estado emocional propio y con el sí mismo y empezar a abandonar temporalmente posiciones expertas que faciliten que posteriormente los participantes asuman el protagonismo de las narrativas que surgirán en el *grupo grande*.

El pregrupo también sirve para poder compartir las *escenas temidas* de los/as profesionales. Estas escenas temidas serían situaciones interactivas del *grupo grande* que el/la profesional piensa anticipadamente que pueden aparecer y que le generan cierto grado de ansiedad.

LA CONDUCCIÓN DEL GRUPO MULTIFAMILIAR Y SUS TÉCNICAS DURANTE LA SESIÓN

Dos advertencias sobre las *técnicas de conducción* aquí descritas y sobre *protagonismos* en el Grupo Multifamiliar. La primera advertencia es que las *técnicas de conducción* expuestas en forma de *preguntas tipo* ante diferentes situaciones que surgen en el desarrollo de los GMF son ejemplos posibles y, por tanto, no deben formar parte de un argumentario estandarizado y preestablecido, sino que tan solo ejemplifican, de una forma aplicada, una manera de promover el diálogo grupal. Lo que cada conductora multifamiliar exprese en la conducción, debe surgir de una forma espontánea de su manera genuina de hacer terapia grupal y de su propio estilo como terapeuta que, en ningún caso, debe emular a otras terapeutas. La conductora multifamiliar no tiene que parecerse a nadie más que a sí misma. Cada conductora debe descubrir su propio estilo de conducción y sus intervenciones deben ser las suyas propias y surgir de la autenticidad de su persona y de su forma de ser única en el mundo. Solo así, la conductora multifamiliar sintonizará con los/as participantes y podrá ser percibida por el grupo como alguien genuina que habla desde sí misma. La segunda advertencia pasa por aclarar que el protagonismo, respuestas y descubrimiento de soluciones en un GMF provienen del grupo, especialmente de las narrativas y experiencias propias de las personas en atención y sus familiares y no tanto de los/as profesionales y de quienes conducen el grupo, ya que lo que dicen los/as participantes tiene más calado y provoca más impacto que lo que dicen los/as terapeutas. La utilidad de los/as profesionales en un GMF y, muy especialmente la de la conductora multifamiliar, consiste en usar su formación en terapia grupal, sistémica y dialogismo para promover un diálogo grupal que no se produciría sin su participación, pero del cual no son protagonistas. Paradójicamente, hay que tener mucha formación para saber no intervenir casi nada; simplemente, hacerlo en el momento preciso. Y si bien la abundante y adecuada formación es requisito para conducir un GMF, la trabajadora social y psicoterapeuta Virginia Satir (1985) afirmaba que “el instrumento más importante de la psicoterapia es la persona del terapeuta” (Satir, 1985, p. 63); de hecho, Beutler (1995), demostró a través de sus investigaciones que la persona del terapeuta es ocho veces más influyente que su orientación teórica y/o el uso de técnicas específicas (Beutler, 1995 citado en Chazenbalk, p.110). Por lo tanto, en un GMF el conductor y resto de profesionales deben saber que la eficacia terapéutica del diálogo grupal proviene, por este orden, de las narrativas de los/as participantes, de la persona de los terapeutas y de las técnicas usadas desde los/as profesionales y la conducción.

OBJETIVOS ESENCIALES EN LA CONDUCCIÓN. Sempere y Fuenzalida (2017) establecen cuatro objetivos básicos de la conducción de Grupo Multifamiliar según el modelo de la Terapia Interfamiliar:

- Promover la cohesión grupal para que los/as participantes experimenten un alto grado de pertenencia grupal que favorezca la sensación de encontrarse en una atmósfera de intimidad, confianza y seguridad en la que puedan “quitarse las máscaras” y arriesgarse a explorar su mundo interno y el mundo que les rodea con la certeza de encontrar en el propio grupo un refugio seguro a sus conflictos y malestares, tal y como funciona la dinámica del apego.
- Potenciar un diálogo abierto y polifónico donde los/as profesionales también participan hablando desde sí mismos/as y desde sus propias resonancias respecto al diálogo ya que han de ser modelos comunicacionales para el grupo, pero dando preferencia a las narrativas de familiares y del resto de personas, ya que es más útil para el grupo trasladar el diálogo a los no profesionales y así no reforzar la tendencia grupal a colocar a los/as profesionales y a la propia conductora como expertos/as.
- Potenciar el apoyo emocional entre los/a participantes que surge espontáneamente ante la escucha de narrativas ya que favorece la vivencia grupal de una experiencia en la que uno puede ser acompañado/a y validado/a en la expresión de sus emociones.
- Promover la flexibilidad en la comunicación grupal de forma que emerjan narrativas de forma espontánea y que los/as participantes puedan intervenir cada vez que sientan que desean hacerlo sin que la conductora condicione el diálogo con temas prefijados.

NÚMERO DE CONDUCTORES. Sempere y Fuenzalida (2017) consideran que basta con “un único conductor adecuadamente capacitado” para conducir un grupo interfamiliar “aunque lo óptimo es que sean dos los conductores grupales” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 149). No obstante, también hay experiencias multifamiliares con más de dos conductores.

ENCUADRE NORMATIVO, ESPACIO SEGURO Y PARTICIPANTES. El conductor multifamiliar puede hacer el encuadre normativo del grupo o pedir a los/as participantes que mencionen las normas de funcionamiento para recordar tenerlas en cuenta, tanto a los/as participantes habituales como a quienes se reincorporan o comienzan el GMF en ese mismo momento.

Las normas de un Grupo Multifamiliar desde el modelo interfamiliar son muy sencillas, aunque importantes: confidencialidad, no juzgar, hablar desde uno/a mismo/a y las propias emociones (tanto para compartir lo que se necesita o está preocupando,

como para hablar de lo que nos hacen sentir otras personas del grupo) y puntualidad. La puntualidad es muy importante porque entrar tarde al Grupo Multifamiliar:

1. Interrumpe el discurso del que habla.
2. Interrumpe el pensamiento reflexivo del grupo.
3. La persona que se incorpora no sabe de qué se está hablando y, si se le explica, se refuerza la impuntualidad.

Dentro este momento inicial de encuadre, puede ser útil recordar que el GMF es un espacio seguro en el que “puedo contar algo sabiendo que voy a ser escuchado/a y que no me van a juzgar”. También al inicio y en los GMF abiertos, es importante que el conductor facilite que los/as nuevos/as participantes se presenten, dar la bienvenida de nuevo a quienes se hayan reincorporado tras alguna ausencia y excusar a quienes hayan avisado de que no pueden asistir a la sesión, de forma que los/as asistentes observan que son tenidos en cuenta incluso cuando no pueden asistir; todo ello, refuerza el sentimiento de pertenencia.

APERTURA DEL GRUPO MULTIFAMILIAR. La conductora multifamiliar puede abrir la sesión de varias maneras: proponer una pregunta, preguntar directamente a un/a participante porque sepa que le ha ocurrido algo significativo o por algo que contó en la última sesión, indicar el inicio de la sesión y guardar silencio a la espera de que emerjan contenidos o simplemente preguntar. Conductora: “¿quién quiere empezar?”.

CONDUCCIÓN Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APEGO. El conductor multifamiliar debe construir constantemente una base social segura que aumente la cohesión grupal. Esta actitud proviene de los fundamentos teóricos de la *teoría del apego* que afirma que las personas somos capaces de construir nuestra identidad de una forma sana si somos capaces de explorar el mundo con la seguridad de poder retornar a figuras que nos aceptan incondicionalmente, lo que nos anima a seguir explorando y construyendo nuestra identidad. Si ocurre esto, hablamos de que hemos desarrollado un apego seguro y es garantía de que vamos a ser capaces de establecer buenas relaciones interpersonales. Por contra, nuestra salud mental se verá afectada negativamente si la relación que establecimos en nuestra primera infancia con nuestros/as progenitores/as fue de carácter inseguro, ambivalente o desorganizado ya que la tendencia de las personas es a establecer vínculos en la edad adulta regidos por los patrones vividos y experimentados en esa primera infancia. Los adultos fuimos niños y en nuestra infancia hemos podido sufrir daños. Comprender al otro que nos habla también puede consistir en mirar al otro como el niño que fue. Afortunadamente, parece ser que las personas somos capaces de redefinir la forma que tenemos de vincularnos a los demás aunque hayamos adquirido modelos operativos internos inseguros, ambivalentes o desorganizados. Por lo tanto, la clave fundamental para crear un GMF es generar un espacio seguro; un lugar al

que poder volver para ser escuchado y aceptado; un espacio en el que uno no va a ser juzgado por lo que haya explorado en la vida ni tampoco por lo que siente. El GMF tiene que ser percibido por la persona como un refugio, una base social segura que permite corregir y rectificar nuestra mirada sobre lo que nos ocurre y ensayar las autocorrecciones que nacen del diálogo grupal.

El conductor multifamiliar anima a los/as participantes a que compartan con el grupo lo que piensan y sienten validando el acto de hacerlo en el valor que supone exponerse a otros pero con el trabajo previo que supone haber creado un clima de seguridad en el que uno puede ser recogido emocionalmente sin ser juzgado y con la certeza que flota en el ambiente de que el diálogo grupal le devuelve a la persona alguna experiencia ajena que le facilite, sin consejo mediante, un nuevo insight y una oportunidad autocorrectiva. Por ello, el conductor grupal pregunta o facilita con habilidad que el grupo realice exploraciones en torno a las relaciones de apego que cada participante ha experimentado en su infancia para que puedan entender por qué están usando ciertos modelos operativos internos en la actualidad, incluida, llegado el caso, la exploración de la familia de origen de progenitores/as que hayan acudido a la sesión grupal junto a su hijo/a sintomático/a, de forma que ellos/as y los/as demás puedan entender por qué se comportan como lo hacen con su hijo/a. Conductor: “¿Te has sentido así en tu infancia? ¿Qué relación tiene esto que haces con tu propia infancia? ¿Cómo era la relación con tu padre o con tu madre?”

Otras formas de promover la cohesión grupal y un apego seguro dentro del GMF es que el conductor multifamiliar use deliberadamente la *celebración*, use la primera persona del plural *nosotros* y tenga en cuenta a las personas ausentes. Celebrar supone aprovechar aniversarios o acontecimientos positivos para alimentar la base social segura del grupo. Además, el conductor alienta constantemente al sentimiento de pertenencia usando deliberadamente el uso del *nosotros* en las sesiones. Como sugerí anteriormente, es muy útil hacer referencia a las personas ausentes que se han excusado por no poder asistir a una sesión, ya que el grupo comprueba que serán tenidos en cuenta incluso cuando se ausentan.

NO JUZGAR AL OTRO. La conductora grupal recuerda frecuentemente al grupo que cuando uno/a dice lo que siente de forma genuina y respetuosa, no puede ser juzgado/a por el/la otro/a. Por eso es muy importante que los/as conductores/as hagan cumplir de forma estricta la norma de no juzgar en el GMF y que lo hagan insistiendo al grupo que desista de realizar juicios negativos o positivos, ya que no se trata de opinar ni de dar consejos: Conductora: “No le digas lo que tiene que hacer; di lo que has hecho tú y habla desde ti mismo”. Los juicios activan las defensas del/de la sujeto/a y lo que se busca es la apertura mental y emocional; de ahí la afirmación de que lo que se siente no puede ser juzgado, negado o desconfirmado. Se trata de compartir nuestras experiencias y

Miguel Ángel Manchado Flores

dialogar en torno a ellas según la resonancia que nos producen o las emociones que nos suscitan, aunque éstas sean negativas. Está en juego la base social segura del grupo y los juicios provocan que los/as participantes no sientan que los/as demás son fiables y estables como figuras de apego seguro, personas confiables a las que poder abrirse y compartirles sus angustias y malestares. Conductora: “Todas las personas del grupo pueden decir lo que sienten, lo que les preocupa”.

Una de las metas de todo grupo multifamiliar es conseguir el mayor número de autorrevelaciones. No obstante la conductora multifamiliar debe estar atenta a que estos feedbacks emocionales no se conviertan en interpretaciones o juicios ya que esto hace que se activen las defensas y el sentimiento de estar siendo juzgado/a. De hecho, es útil que la conductora multifamiliar pregunte de vez en cuando si alguien se ha sentido juzgado porque eso permite revisar la forma en la que se está desarrollando el diálogo grupal y que el grupo sepa quién se siente molesto/a para poder recogerlo y dialogarlo. Conductora: “Por favor, si alguien se siente o se ha sentido juzgado, que lo diga”. No juzgar en el GMF es esencial porque si eso ocurre no nos sentimos seguros. Dado que es más fácil juzgar al que habla y no hacerlo con el que calla, si un/a participante se decide a hablar y exponer su vulnerabilidad, debe tener la seguridad de saber que no será juzgado/a por hacerlo, siendo tarea del conductor velar por el cumplimiento de dicha garantía grupal.

La terapia multifamiliar consiste que en lugar de enjuiciar tanto aprendamos a dialogar juntos. Enjuiciar supone que “yo hablo de ti”(tú eres esto, tú eres aquello, lo que tenías que haber hecho es...). Los juicios positivos tampoco son adecuados en la metodología del GMF porque supone seguir hablando del/de la otro/a y no de uno/a mismo/a. Por eso hay que tener mucho cuidado con los juicios positivos ya que pueden estar desviando la comunicación y suponer una resistencia para no tener que hablar lo que a uno/a le ocurre o le hace sentir el/la otro/a. Y esto es un aspecto clave también en el desarrollo de los GMF porque tenemos mucha tendencia en nuestras vidas cotidianas a enjuiciar al/a la otro/a y a ver la realidad más desde una forma racional que desde una forma emotiva.

HABLAR DESDE EL SÍ MISMO/A. Algo muy característico en los GMF es *hablar desde el sí mismo*. Sin embargo, hay muchos/as participantes a los que les cuesta hablar en primera persona y desde lo que sienten, de ahí que muchas personas, en un intento de fugarse, evadirse y defenderse, lo que hacen es opinar, debatir, teorizar o hablar de temas intrascendentes. Los encuadres *normativos* de los GMF que se hacen al inicio de cada sesión incluyen esta recomendación de hablar en primera persona. En este sentido, una frase recurrente del conductor multifamiliar suele ser: “es mejor que digas lo que sientes y no lo que piensas” o “en el GMF ayudamos a que las personas conecten con sus emociones” o “aquí hablamos desde lo que nos hacen sentir los/as demás y también desde nuestras experiencias propias”.

No solo cada participante se esfuerza en conectar con sus propias emociones sobre lo que escucha y ve, sino que es clave que también existan interconexiones entre los/as participantes, siendo tarea del conductor multifamiliar *enseñar* al grupo a sintonizar con los demás a través de resonancias emocionales propias contadas en primera persona y que tienen el efecto de que la persona que ha compartido su narrativa se *sienta sentido* en lugar de juzgado. Hablando desde el sí mismo/a se promueven esas resonancias emocionales mutuas. Pero igualmente importante es que los/as participantes perciban que el/la conductor y los/as profesionales hablan también desde sus emociones.

“El terapeuta iniciado y con una adecuada formación humanista, personal y profesional representa en el encuentro interfamiliar un modelo de comunicación para todos los miembros del grupo” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 144) siendo más eficaz terapéuticamente cuando habla desde sí mismo y no tanto desde la explicación o la interpretación del/de la otro/a, lo que intenta modelar en el grupo a través de su propia forma de interactuar. Y si bien hay algún autor como Cohen (1988) que propone un modelo dual en el que se mezcla hablar desde sí mismo y ofrecer aportaciones más clínicas “en el cual es unas veces trascendente y profundo para poder aportar al grupo en ciertos momentos una visión más amplia y racional” (Sempere y Fuenzalida, 2017 p. 162), Sempere y Fuenzalida (2017) insisten en que el conductor interfamiliar debe establecer una auténtica relación igualitaria con los participantes rehuyendo del papel de experto que su propio narcisismo o que los propios participantes pueden solicitarle para que adopte una posición de saber. Por tanto, la conducción desde el modelo interfamiliar abandona deliberadamente el rol de poder sobre los/as otros/as para fomentar el poder del sí mismo/a en cada participante, lo que se obtiene, no a partir de los conocimientos del conductor, sino a partir, sobre todo, de las narrativas de los/las no profesionales (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 156).

Los/as investigadores/as en neurobiología interpersonal sugieren que los/as conductores/as grupales deberían añadir el *mirroring* en la conducción mediante el uso de sus propias respuestas genuinas y naturales respecto a las resonancias emocionales que causan en ellos/as mismos/as las narrativas grupales debido a que se han hallado evidencias de que las neuronas espejo activan las identificaciones mutuas cuando el/la sujeto/a escucha a los otros hablando desde sí mismos/as, facilitando verse a sí mismos/as mejor y con mayor claridad mediante la activación de su comprensión empática.

Whitaker afirma que el uso del sí mismo/a del/de la terapeuta y su capacidad de compartir lo irracional es indispensable para el crecimiento de unos/as y otros/as (Whitaker, citado en Bowen, 2014 citado en Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 156) de forma que el reto de los/as profesionales en un GMF es ser menos intelectuales y más emocionales. En relación con esto, una de las técnicas usadas por los/as profesionales y

conductores/as de un GMF es hablar *desde sí mismos*, lo que pone en juego a la persona que hay tras el terapeuta. No obstante, hablar *desde sí mismo/a* y de lo que se siente en el diálogo grupal es diferente a hablar *de uno/a mismo/a* mediante autorrevelaciones. El/la conductor/a multifamiliar, así como el resto de los/as profesionales, han de ser precavidos/as con las autorrevelaciones y saber que poseen sesgos que tienen que ver con muchos factores experienciales y personales propios que pueden incluir resistencias y miedos que deben identificar para conducir y formar parte de un GMF, ya que pueden influir en sus percepciones e intervenciones en el grupo. De ahí que sea tan importante que los/as profesionales reflexionen continuamente para conocerse a sí mismos/as como personas, incluso en espacios terapéuticos diferenciados y propios no vinculados al ámbito de intervención desde el que ejerce su profesión. Esto modulará prudentemente sus autorrevelaciones puesto que el objetivo final no es que los/as profesionales usen el GMF como un espacio terapéutico propio, sino que sirva para el resto de los/as participantes. Por tanto, los/as profesionales también aprenden a posicionarse frente a un GMF desde su rol, así como a usar terapéuticamente las contratransferencias que nacen de su persona, devolviéndolas de forma elaborada en lo que se ha llamado *enactment*.

Los/as conductores/as multifamiliares tienen que mostrar transparencia y comunicar cómo se sienten respecto al diálogo grupal utilizando conscientemente las emociones que el grupo le genera a fin de que los/as participantes pierdan “el temor a revelar más de sí mismos” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 167). Esta actitud transparente del/ de la conductor/a refuerza la idea de que las personas están participando de un espacio genuino y facilita que el grupo aprenda a expresarse en los mismos términos. Como se ha mencionado, esta transparencia genuina puede llevar al/a la conductor/a multifamiliar a la expresión de ciertas emociones internas fruto del diálogo grupal, emociones que deben ser realizadas en modo de contratransferencia elaborada (*enactment*) de forma que el/la terapeuta emplee consciente y premeditadamente lo que ha sentido al escuchar al/a la otro/a con la sola y única intención de lograr un efecto terapéutico sobre el grupo. El *enactment* es muy útil en diferentes formatos de terapia.

Hay una pregunta clave dirigida a los familiares de personas con trastorno mental grave (TMG). Conductor: “¿Y a ti qué te pasa?”. Esta pregunta es trascendental en la terapia multifamiliar en TMG porque, cuando se consigue que los familiares hablen de sí mismos/as, el/la paciente comienza su desidentificación como *persona-problema* observando que el origen del malestar en su familia es complejo y nace de múltiples variables personales y relacionales vinculadas con otros apegos diferentes al suyo, así como con acontecimientos familiares sistémicos y transgeneracionales.

APTITUDES EN LA CONDUCCIÓN. La conductora multifamiliar tiene que desarrollar un sentimiento de templanza, serenidad y seguridad en sí misma para aceptar y tolerar

la incertidumbre que supone no tener un guion prefijado así como el hecho de permitir que emerjan contenidos inesperados en el grupo. En este sentido, también acepta que recaigan sobre sí misma proyecciones y ataques de algunos/as participantes que pudieran estar experimentando resistencias y ansiedad al sentirse removidos por el desarrollo del diálogo grupal, situación en la que la conductora puede ser designada como eventual chivo expiatorio. El conocimiento de los mecanismos de defensa y la referida templanza serán claves para reconducir y aceptar que esto puede ocurrir, no referenciarse, abrir el diálogo al grupo, dar tiempo a la persona que proyecta e incluso facilitar una contratransferencia elaborada. Muy probablemente, esta templanza y serenidad de la conductora multifamiliar surge de su plena convicción sentida de que el saber está en ese cerebro social que representa el grupo y que lo que ocurre en el diálogo grupal es resultado de una responsabilidad compartida que evita que recaiga sobre sus hombros todo el peso de la intervención.

ACTITUDES DESDE LA CONDUCCIÓN. Sempere y Fuenzalida (2017) señalan que los conductores/as deben tener una actitud activa ya que, aunque no muestren directividad, es fundamental que consigan que sucedan cosas en el GMF que sin sus intervenciones no sucederían, como estimular la acción y el diálogo grupal, deconstruir y reconstruir sus narrativas y desalinear a sus miembros, pero haciéndolo de tal forma que sean “las propias familias posteriormente las que toman la posición central en la terapia” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 159), por ejemplo, rescatando a “determinados miembros del grupo en situaciones de exposición a alta emoción expresada por parte de otros familiares, crear límites ante situaciones en que otros miembros dominan el encuentro y proteger a un paciente confuso por la sobreestimulación” (Asen, 2000, citado en Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 159).

Sempere y Fuenzalida (2017) afirman que el conductor multifamiliar no es directivo lo que le supone, además de estar muy atento a la comunicación grupal, “auto observar sus propios impulsos para evitar dar muchas explicaciones e información al grupo y limitar su deseo de esclarecer, dirigir o dar soluciones que influyan o inhiban las que debe hacer el grupo” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 158). Otro salto cualitativo en la mentalidad del conductor multifamiliar relacionado con la renuncia a posiciones expertas y directivas es la de mostrarse al grupo con una actitud exploratoria y de auténtica ingenuidad (Sempere y Fuenzalida, 2017, p.149). Esto, a su vez, sirve de modelado al grupo que aprende a expresarse de la misma manera exploratoria imitando de forma vicaria la actitud del conductor. La repetición de conductas exploratorias, además de favorecer el diálogo grupal, consolida una manera de hacer en los/as participantes que permite que sea el propio grupo y no el conductor o los/as profesionales quienes investiguen y exploren sobre las narrativas que otros/as participantes traen al espacio grupal.

Los/as profesionales pueden *traer teoría* al grupo, aunque deben hacerlo desde una posición no experta ya que la teoría no produce cambios terapéuticos. Además, que los/as profesionales lleven teoría al GMF, puede ser algo contradictorio debido a que algo fundamental que se debe intentar conseguir es ayudar al que teoriza o interpreta a que hable de sí mismo/a. De forma que, aunque llevar algo de teoría puede ser aclaratorio en algún momento o sirva para sintetizar alguna cuestión o tema abordado, habrá que limitar su uso para priorizar que las personas abandonen sus propias teorizaciones sobre la realidad y hablen más de sí mismos/as.

Algunos/a profesionales piensan que debe haber una relación asimétrica entre los/as participantes y los/as profesionales para que estos hagan el consiguiente trabajo de simbolización e interpretación de lo hablado, pero esto no se aplica desde la metodología que usa prácticas dialógicas, como el modelo interfamiliar. Tal posición experta está relacionada con una posición de poder que los/as profesionales pueden entender que deben tener en el GMF con respecto a los/as demás participantes y con un paternalismo sobreprotector que desconfía de la capacidad de cada persona para elaborar lo escuchado, cuando, en realidad, existen diferentes tipos de conocimientos con validez. El conocimiento no solo es académico y profesional, sino que los/as participantes traen al grupo conocimientos experienciales y vivenciales que, como hemos señalado anteriormente, parece que causan mayor impacto sobre las personas que lo que puedan decir los/as profesionales. Por ello, un aspecto clave para la conducción del GMF es que el conductor debe procurar que los/as participantes esclarezcan con sus narrativas lo que los/as profesionales responderían con sus interpretaciones.

Otras actitudes complementarias para una buena conducción son aquellas que señalan Hyde y Goldman (1988) al afirmar que “los conductores grupales deben mostrar compasión sin ser críticos u hostiles, ser humanos y evitar la manipulación y ser capaces de aprender de los pacientes y familias que están también versadas en la problemática” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p.156).

El conductor multifamiliar es neutral en el sentido de no posicionarse del lado de algún/a participante, aunque sea impelido/a a ello, siendo más útil devolver la pregunta a los demás participantes y así abrir el diálogo al grupo. En este sentido Asen y Scholz (2010) recomiendan el uso de expresiones desde la conducción como, conductor: “aunque usted me pregunte lo que yo pienso, yo estaría más interesado en saber lo que Lourdes puede decir” o “hablen con los otros, por favor, ignórenme, hagan como que no estoy” (Asen y Scholz, 2010 citados en Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 170).

ESPONTANEIDAD Y AUSENCIA DE TURNO DE PALABRA. Las personas vienen al grupo a mostrarse como son. No hay turno de palabra, tan solo no pisar al otro, no interrumpirle. El turno de palabra no tiene sentido porque de lo que se trata es de facilitar la espontaneidad, que es la mejor manera de conseguir que las personas se expresen emocionalmente. El turno de palabra es un freno a la espontaneidad y facilita que sigamos desconectados de nuestras emociones y atados a nuestro mundo racional. Si esperamos turno de palabra, la emoción que nos ha causado otro/a participante puede desvanecerse.

CÓMO ESTAR EN EL GRUPO MULTIFAMILIAR. Quiénes forman parte de un GMF no son observadores/as ni oyentes sino participantes. Nadie tiene que sentirse forzado a hablar, pero el clima de seguridad se crea para que los/as participantes se sientan confiados en poder compartir sus situaciones personales y que las *traigan* al grupo. El objetivo de la conductora en este sentido es que esto ocurra lo antes posible y para ello realiza una especie de *psicoeducación multifamiliar* explicando periódicamente cómo participar en el GMF. Conductora: “todas las personas del grupo pueden decir lo que sienten, lo que les preocupa” “¿Que nos hace sentir a nosotros/as mismos/as lo que hace o dice otra persona?” “Cuando alguien hable, escucho para entender pero sobre todo estoy pendiente de lo que me hace sentir lo que cuenta. Si no entiendo, indago preguntando; si me resuena, puedo contar mi experiencia; si no me resuena, pero me hace sentir algo, lo digo para que el/la otro/a lo sepa”.

FACILITANDO EL DIÁLOGO GRUPAL. La conducción grupal también se orienta por los principios del Open Dialogue o Diálogo Abierto en el que el acto colaborativo de pensar juntos es más importante que el conocimiento técnico. Lo importante es que el conductor multifamiliar genere diálogo. Asen y Scholz (2010) señalan que “el terapeuta multifamiliar debe ser flexible y adoptar múltiples posiciones, pudiendo estar tanto cerca de las familias como tomar distancia de ellas y siendo su tarea el envolver a las familias en una discusión conjunta y descentralizarse él/ella mismo/a de esta conversación entre familias” (Asen y Scholz, 2010, citado en Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 144). El conductor multifamiliar facilita que ese diálogo sea intrafamiliar e interfamiliar estimulando, no solo el diálogo entre familias distintas, sino también el diálogo entre los miembros de una misma familia, de forma que aparezcan las narrativas en las que puedan exponerse “los estereotipos construidos en la vida cotidiana” [...] y “el esclarecimiento de la falsa conciencia y las creencias aprendidas en el medio familiar y social hasta entonces incuestionables” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 146). De la misma forma, el conductor interfamiliar interviene sobre el diálogo “para que se respete el turno de palabra, dar voz a ciertos participantes rezagados o para reconducir los monólogos hacia conversaciones polifónicas” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 149).

El conductor multifamiliar es consciente de que ese diálogo grupal se está desarrollando simultáneamente a varios niveles, es decir, que el impacto terapéutico se produce, a la vez, “en el plano individual, intrafamiliar, interfamiliar y social” (conjunto de familiares, profesionales y otros miembros de la comunidad) (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 150).

Sempere y Fuenzalida (2017) afirman que el conductor interfamiliar adopta un papel periférico en el grupo evitando convertirse en el centro del proceso terapéutico y centrando su tarea en “crear puentes comunicacionales interfamiliares” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 154) lo que significa que no tiene un papel directivo ni interpretativo sino que, como un/a observador/a participante, permanece atento/a a las comunicaciones digitales y analógicas y se concentra en hacer explícito lo implícito que deriva de las narrativas surgidas. Los/as conductores/as tampoco interrogan; tienen que provocar que sea el grupo el que formule las preguntas y que sea el grupo el que sienta curiosidad provocando indagaciones multidireccionales entre los/as participantes y entre las familias. Por tanto, es un/a mero/a intermediario/a grupal que busca quedar en segundo plano cuando ha conseguido que los/as participantes expresen sus narrativas desde sí mismos/as y desde las resonancias sentidas ante los contenidos emergentes. De esta forma, el/la conductor/a es reconocido por el grupo como un facilitador/a de un proceso de autoayuda independiente de los/as profesionales, lo que posibilita que emerjan de forma natural coterapeutas que comparten la experiencia de liderazgo de una forma espontánea y dentro de ese clima terapéutico de seguridad, intimidad y pertenencia. El reconocimiento grupal de dicho liderazgo facilitador del/de la conductor/a interfamiliar dependerá de que los miembros del grupo se identifiquen con él/ella, lo acepten y confíen en él/ella, para lo cual es imprescindible una “gran capacidad de respeto y empatía hacia los/as participantes y un grado de maduración personal y profesional muy alta que abraza la ideología de que todos/as somos iguales” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 156).

Siguiendo con la facilitación del diálogo grupal y favorecer su continuidad, el conductor puede *coger* un fragmento de un discurso emotivo de un/a participante y hacer varias cosas:

1. Profundizar sobre la reacción emocional de algún/a participante que le ha resonado alguna narrativa escuchada y preguntarle, conductor: “¿A ti te ha pasado?” “¿Por qué lo cuentas?”
2. Dar pie al grupo a que siga exponiendo experiencias similares. Conductor: “Me ha impactado esto que ha dicho Juan cuando ha dicho que [fragmento emotivo del participante]; ¿qué sentís los demás con esto que ha dicho Juan?”
3. Desviar la comunicación de forma estratégica hacia un/a participante concreto. Conductor: “Y cuando tú oyes esto que dice Juan Carlos, ¿qué sientes?”

En todo caso, el/la conductor/a debe aprovechar las expresiones emocionales de los/as participantes para reforzarlas y consolidar así una manera de comunicarse dentro del grupo.

TOMAR CONCIENCIA DE LO INTERPERSONAL E INTRAFAMILIAR. Un objetivo fundamental de un GMF consiste en que los/as participantes se conozcan más a sí mismos/as respecto a sus entornos relacionales. Por ello, la meta final de la conductora del GMF es que los/as participantes tomen conciencia de sus “relaciones intrafamiliares e interpersonales” [...] y de “las dificultades que tienen para obrar desde sí mismos” (Sempere y Fuenzalida, 2017 p. 145-146). Para poder lograrlo, la conductora interfamiliar actúa deliberadamente para “crear un espacio de seguridad y confianza” [...] y “un espacio de intercambio comunicacional, reflexión y formación” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 145) [...] “para conectar familias con familias, siendo la tarea del terapeuta la de actuar como catalizador” (Asen, 2010 citado en Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 146) y retirándose del campo terapéutico una vez que las familias han establecido dicho contacto.

LENGUAJE NO VERBAL. El conductor observa el lenguaje no verbal de los/as participantes para seguir impulsando el diálogo. Así, señala una conducta no verbal para seguir sumando voces al diálogo y permitir que aparezcan nuevas narrativas. Por ejemplo, un hombre acaricia el pelo de su pareja para consolarla tras haber hablado ésta y el conductor aprovecha para decir: “José, veo que te emocionas, ¿qué te ha hecho sentir esto que ha contado Fátima?” El conductor multifamiliar observa en todo momento la comunicación no verbal (gestos, cambios de postura, intentos de hablar, etc.) porque ello puede significar que algo está resonando en esa persona y así facilitar o dar la oportunidad de exponerlo.

Por otro lado, está la comunicación no verbal del conductor. Sempere y Fuenzalida (2017) afirman que la comunicación analógica del conductor grupal potencia la óptica relacional de las interacciones y, por ello, el conductor grupal puede usar lo *no verbal* también como acto terapéutico, gesticulando, levantándose, cambiando su lugar en el grupo, dando la mano o abrazando a un/a participante, lo que valida dichos comportamientos en el resto del grupo, que pueden imitar.

LENGUAJE CONCRETO O METAFÓRICO. Sempere y Fuenzalida (2017) recomiendan que la conductora interfamiliar llame “a las cosas por su nombre: muerte, suicidio, cáncer, cronicidad, abuso, maltrato, etc.” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 178). Esta claridad comunicativa evita ocultamientos dañinos de la realidad y favorece el afrontamiento, elaboración y superación de hechos dolorosos. Sin embargo, la conductora multifamiliar puede usar lenguaje metafórico en un momento de dispersión del diálogo grupal para recoger de forma sintética y simbólica el significado de lo hablado y así reencuadrar el diálogo, cerrar el tema y abrir el diálogo a nuevos contenidos, o

bien, a modo de cierre de la sesión grupal. Algunos autores como Neimeyer (2013) y Kelly (1977) recomiendan el uso de un lenguaje poético y metafórico para obtener un mayor impacto, si bien los discursos terapéuticos tienen que ser predominantemente sencillos, prácticos y libres de tecnicismos.

EL SILENCIO EN EL GRUPO. Cuando aparece el silencio en el grupo, el conductor puede tolerarlo como parte del proceso grupal reflexivo o estimular la participación con frases como, conductor: “Vamos a seguir el hilo; ¿quién tira del hilo?” (recurso muy usado por Sempere y Fuenzalida cuando conducen sus GMF). No obstante, el silencio grupal es bienvenido en el GMF. Aunque la percepción social del silencio en las interacciones sociales cotidianas suele conllevar una connotación negativa por dar la sensación de desconexión con el otro, no así ocurre en el GMF, ya que el silencio grupal permite reflexionar sobre lo dialogado así como que surjan nuevos contenidos emergentes. Otra cosa es el silencio individual ya que el silencio de un/a participante pone en juego interrogantes. Cuando alguien no habla en un grupo cabe preguntarse cuánto es por sí mismo/a, cuánto tiene que ver con que el espacio grupal no lo vive como seguro como para poder compartir sus malestares o si los/as profesionales o los/as propios/as conductores/as no han sabido crear un espacio grupal seguro. Como no se sabe de antemano, el conductor grupal ayuda a que emerjan las resonancias silenciadas y anima a compartirlas. Conductor: “¿A alguien le ha pasado una experiencia similar?”.

INVITACIÓN EXPRESA DEL CONDUCTOR A UNA PARTICIPANTE O FAMILIA. En ocasiones, las personas permanecen en silencio porque no se deciden a participar del diálogo, no ven la ocasión de hablar o están instaladas solo en una posición de escucha, aunque les esté resonando emocionalmente lo que se habla en el GMF. Por su parte, los/as conductores/as del GMF y el resto de los/as profesionales conocen parte de la historia biográfica de las personas que asisten o aspectos psicológicos y relacionales clave para ciertos/as participantes que están elaborando en otro tipo de intervenciones individuales o unifamiliares y que pueden aprovechar ante la aparición espontánea en el diálogo grupal de un contenido emergente surgido en ese momento en el GMF y relacionado con esos aspectos psicológicos y relacionales clave, de forma que se puede invitar a esa persona o familia a que comparta su experiencia en tal sentido, sin que se sientan obligados a hacerlo. Conductora: “Irene, ¿Te está resonando algo a ti esto que cuenta Marcos?” “¿En vuestra familia qué habéis hecho?”

RECONDUCCIÓN ANTE TEORIZACIONES O INTERPRETACIONES HACIA OTRAS PERSONAS. Las opiniones no son terapéuticas sino algo propio de los debates; lo que es terapéutico son las vivencias propias expresadas que resuenan emocionalmente en el/la otro/a y lo que sentimos de lo que escuchamos. Hay participantes que tienden a interpretar o teorizar y el conductor debe reconducirles hacia sus resonancias

emocionales respecto a lo hablado e intentar que las explique en primera persona desde su experiencia vivida. Conductor: “¿No sería más interesante que hablaras más de ti?” o “te recuerdo que es más interesante que hables de ti” o “está muy bien lo que dices, pero cuéntanos qué experiencia propia te ha hecho pensar eso”. Si la persona se da cuenta y comienza a hablar en primera persona, es una ocasión excelente para reforzar dicho comportamiento y forma de comunicarse ya que la persona ha conseguido dejar de enjuiciar racionalmente las situaciones de su propia vida y ha empezado a conectar más emocionalmente desde lo que le hizo sentir aquello que está narrando. Conductor: “Muy bien Fernando; lo que has contado de ti es lo que más puede ayudarnos a todos”. Cuesta hablar desde sí mismo/a y desde lo que sentimos, por eso algunos/as participantes pueden bascular en su discurso entre las vivencias propias y las teorizaciones e interpretaciones. Sempere y Fuenzalida (2017) afirman que el conductor interfamiliar se centra más en los procesos narrativos emocionales internos de los/as participantes más que las interpretativos o reflexivos que surgen de discursos intelectualizados, siendo estos últimos reconducidos por el conductor hacia expresiones más emocionales que faciliten resonancias en los/as otros/as y oportunidades de que aparezcan experiencias emocionales correctivas. Conductor: “Escucho muchas palabras (*monólogo*) pero no me llega ninguna emoción, ¿cómo te sientes?” o “en este grupo sobre todo nos va a servir escuchar a los demás que cuenten cómo se sienten ante lo que ha expresado o hecho otro/a participante” (ya que es en la reacción emocional del/de la otro/a que los/as participantes tienen la oportunidad de entender lo que su conducta causa en los demás).

Reconducir desde la interpretación teórica hacia hablar de cómo se siente la persona o el grupo frente a lo que ha dicho un/a participante, permite profundizar en otras narrativas o experiencias análogas o alternativas vinculadas a ese contenido emergente. Conductora: “¿Cómo te sientes con esto que cuentas?” “¿Cómo te sientes con esto que has escuchado?” “¿Que os hace sentir (al grupo) esto que habéis escuchado?”

El conductor multifamiliar tampoco interpreta lo que sienten los demás, sino que se pregunta, “¿qué siento yo ante lo que estoy escuchando o viendo en los/as participantes?” o bien puede decir al grupo “a mí también me pasa esto que dice Sergio”. Los/as profesionales entran al GMF con un *habitus* profesional y tienden a teorizar e interpretar, de forma que precisan realizar un mayor esfuerzo para hablar desde sí mismos/as y abandonar temporalmente su tendencia aprendida a manifestarse desde esas ideas técnicas que su rol asignado suele conllevar. Profesional: “a mí me pasó que...”, “siento algo de agobio con esto que cuentas”. El conductor multifamiliar ayuda al resto de profesionales que asisten al grupo a “incorporar narrativas más naturales y constructivas que los recoloquen en una posición de horizontalidad dentro del contexto multifamiliar” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 182) y así abandonar posiciones expertas y psicoeducativas, de forma que

los GMF “pueden ser altamente terapéuticos también para los/as profesionales ya que promueven que disminuya su narcisismo y su necesidad de reconocimiento” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p.182).

APARICIÓN DEL CONFLICTO. Flores (2013) señala que “el conductor grupal no tiene miedo al abandono o la violencia” (Flores, 2013 citado en Sempere y Fuenzalida, 2017 p. 159) que aparece en ocasiones en el GMF. Las protestas, los desafíos o los desacuerdos son parte normal del desarrollo de los grupos tal y como acontece en la vida familiar y que aparezcan en el grupo es positivo porque significa que hay confianza y base social segura en un grupo percibido como un espacio capaz de recoger los diferentes malestares.

El conductor multifamiliar estimula confrontaciones respetuosas expresadas desde la emoción sentida por cualquier participante hacia otras personas del grupo que han dicho o hecho algo en el diálogo grupal. Si nuestra conducta genera rechazo en el/la otro/a y no somos conscientes de ello, que nos lo hagan saber puede “resultar doloroso, pero siempre es curativo, mientras que la mentira y la ocultación [...] siempre son dañinas” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 176) “Es a través del feedback que los/as participantes toman conciencia de su propia conducta y aprenden a apreciar el impacto de su comportamiento sobre los sentimientos de los demás” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 176).

Cuando alguien quiere salir del GMF, cuando alguien quiere *fugarse* porque algo que ha oído le ha resonado intensamente, el conductor debe dar la oportunidad de que esa persona explique cómo se siente y hacer que se sienta seguro/a al hacerlo.

EL PROCESO: LA IMPORTANCIA DEL AQUÍ Y EL AHORA. Los/as conductores/as grupales focalizan “la atención en el proceso [...] y no tanto en su contenido” (Sempere y Fuenzalida, 2017 p. 164), es decir, en cómo se está llevando a cabo la comunicación interpersonal en el grupo en el *aquí y ahora*. Lo que ocurre durante la sesión y cómo se manifiesta, tanto a nivel verbal como analógico, genera un impacto profundo en los interlocutores (Leszcz y Malat, 2015, citado en Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 164)

La conductora multifamiliar puede promover la exploración de la relación o analogía que pueda existir entre el comportamiento específico y observable de algún/a participante en el *aquí y ahora* del proceso grupal con respecto a situaciones extra grupales e, incluso, conectadas con la infancia o con generaciones anterior. También pregunta a los/as participantes qué impacto emocional les resuena en relación con lo ocurrido en el grupo en ese mismo momento. Todo ello intentando que los/as participantes aporten una retroalimentación expresada en primera persona y libre de juicios para dar la oportunidad de que las personas puedan adquirir nuevos insights.

El Grupo Multifamiliar es un microcosmos que posibilita resolver y revisar problemas relacionales a través de examinar la experiencia interpersonal vivida en el *aquí y ahora* del grupo a través del diálogo. En el *aquí y ahora* es posible integrar las experiencias pasadas y poder afrontarlas en el momento presente; “¿qué me pasa aquí y ahora en el GMF?” “¿qué me pasa a mí con esto que está ocurriendo en el GMF?”. A partir del *aquí y ahora* en el GMF voy descubriendo quién soy y qué me pasa; si no me gusta algo que dice alguien, “¿qué tiene que ver con mi propia historia?”. Conductora: “¿Qué sientes con esto que ha ocurrido ahora?”

PODER DEL SÍ MISMO Y CAMBIO. El conductor multifamiliar tiene que orientar el diálogo grupal hacia un discurso en el que las personas puedan tomar conciencia de que “tienen el poder de cambiar su situación” (Sempere y Fuenzalida, 2017, p. 179) por muy atrapadas que puedan sentirse en su sufrimiento. Es frecuente que culpemos a otros/as de nuestro sufrimiento o ser un hecho cierto que otros/as nos dañan, pero hay que intentar desvictimizar a la persona. Conductor: “¿Y a ti qué te pasa para que hayas permitido que te ocurra esto que cuentas?” Esto cambia el foco a la responsabilidad de uno/a mismo/a en lo que le sucede y le ofrece a la persona la posibilidad de recuperar el poder del *sí mismo/a* para actuar diferenciadamente sobre el propio sufrimiento.

RESISTENCIA AL CAMBIO. Otra meta de un GMF es que las personas y los sistemas familiares hagan cambios para mejorar, pero los cambios forman parte de un proceso y suelen estar precedidos de “resistencias, ansiedad y renuncia” (Sempere y Fuenzalida, 2017 p. 180) que han de ser recogidos por la conductora multifamiliar y por todo el grupo. Sentirse acompañado en ello es fundamental para que las personas asuman la responsabilidad de tomar acciones para salir de su malestar y afrontar sus propias mejoras por sí mismas. En contexto socioterapéuticos como un GMF, la resistencia al cambio es frecuente y suele aparecer como una dificultad de la persona a hacer consciente aquella posición emocional previa al síntoma que se declara como descripción del malestar individual, de forma que el papel de la conductora multifamiliar es estimular al grupo a que explore qué posición individual previa ha experimentado esa persona que ha podido facilitar su malestar, intentando que la persona identifique por sí misma qué papel ha desempeñado con su posición en el origen y mantenimiento de su sufrimiento.

DIRECCIÓN DE LA COMUNICACIÓN. El/la conductor/a grupal puede hacer recomendaciones sobre la dirección de la comunicación. Por ejemplo, para evitar conversaciones paralelas y que exista un solo diálogo, el conductor puede estar atento, interrumpir y pedir que se dirija directamente a quién estaba hablando en ese momento o a todo el grupo. Conductor: “Por favor, mantengamos un solo diálogo; nos gustaría saber a todos lo que te ha resonado”. Otras veces se produce un diálogo a dos que hay que reconducir al grupo. Conductor: “Hagamos diálogo entre todos, no solo entre dos personas”. También conviene reconducir ante un conflicto en el que se observa una

Miguel Ángel Manchado Flores

escalada simétrica entre dos participantes; en este caso, el conductor puede interrumpir y hacer valer su rol para desviar la comunicación hacia el grupo. Conductor: “No le hable a él directamente, hable para todo el grupo”. A veces los/as participantes dirigen sus respuestas al conductor y este tiene que usar su lenguaje no verbal para hacerle saber a la persona que habla que se dirija al grupo o bien decírselo directamente. Conductor: “No me lo cuente a mí; hable para el grupo”.

Otra variante respecto a la dirección de la comunicación es provocar la devolución del grupo hacia una persona sobre algo que ha dicho o ha hecho. El conductor puede aprovechar un contenido emergente expresado por una persona para que el grupo le devuelva lo que siente sobre ello, lo que facilita que esa persona pueda ser recogida emocionalmente o confrontada con otras narrativas que pueden propiciar cambios. Conductor: “¿Qué sentís con esto que ha contado Isabel?”

RELANZAR EL CONTENIDO O CAMBIAR EL FOCO ABRIENDO EL DIÁLOGO. En ocasiones el diálogo parece estancarse. La conductora multifamiliar puede intervenir haciendo una síntesis de lo hablado para relanzar el tema. Conductora: “Estamos hablando de la soledad y cómo cada persona la afrontamos, ¿alguien desea compartir su experiencia en este asunto?” o bien puede cambiar el foco del diálogo grupal sintetizando lo hablado, dando *carpetazo* al asunto, proponiendo un nuevo tema o abriendo el diálogo al grupo para que se propongan nuevos contenidos.

COTERAPEUTAS EN EL GRUPO. La conductora multifamiliar potencia la aparición de coterapeutas en todo el grupo y aprovecha que algunas personas se convierten en referentes al haber experimentado en primera persona y dentro del grupo vivencias autocorrectivas.

COPARENTALIDAD COMPETITIVA. El conductor multifamiliar debe detectar la coparentalidad competitiva entre progenitores y favorecer que pueda ser recogida y respondida en el diálogo grupal. Los progenitores pueden manifestar con su conducta una coparentalidad competitiva que reduce en ambos su capacidad de mentalizar con sus hijos, siendo percibido por estos. Un poco más allá, podría ser muy bueno que el conductor que ha observado que un progenitor se autocorrigió respecto a su coparentalidad competitiva o su ausencia de mentalización, favorezca que se siga explorando sobre sus motivaciones inconscientes y sus núcleos de sensibilidad, preguntando dónde están las carencias de los progenitores que impiden la mentalización hacia sus hijos. Conductor “¿De dónde crees que viene esta dificultad que has tenido para entender a tu hijo?” Si es capaz de elaborarlo y responder ante su hijo presente en el grupo, el *círculo de seguridad* entre ambos puede reconstruirse al facilitar una mejor mentalización entre ambos.

DESACTIVACIÓN DE ETIQUETAS DIAGNÓSTICAS. La conductora multifamiliar evita el efecto invalidante de los diagnósticos psiquiátricos y se centra en explorar la parte sana, o *virtualidad sana* que decía Badaracco, de los/as participantes, para crear una visión más esperanzadora tanto de sí mismo/a como de la que puedan tener sus familiares que, en ocasiones, designan al/a la paciente como un problema y no como una persona compleja y diversa. En esa línea desestigmatizante, la conductora del GMF también fomenta el abandono de la palabra *paciente* porque se parte de la idea de que todo ser humano experimenta algún grado de sufrimiento, incluidos los/as profesionales. De hecho, aprovecha determinados momentos para expresar pensamientos y sentimientos positivos sobre los/as participantes y así, no solo mejorar un clima grupal positivo, sino también ofrecer un modelo de comunicación del que resulta como importante el poner palabras a actos valiosos.

MENTALIZAR. Una de las intervenciones terapéuticas que el conductor puede impulsar es el restablecimiento de la mentalización entre las personas en conflicto y que se aprenda que es necesario ponernos en la mente del/de la otro/a. El conductor puede mentalizar con un/a participante a modo de ejemplo frente al grupo. Conductor: “Ahora puedo entender cómo te sientes”. Mentalizar es ponerse en la mente del/de la otro/a cuando dice o hace algo y preguntarse: “¿Por qué esta persona hace esto?” “¿Por qué esta persona se siente de una determinada manera?” En ocasiones, en las relaciones interpersonales y en las familias ocurre que las personas no saben mentalizar hacia el/la otro/a y surgen conflictos. La desconexión emocional que en ocasiones surge entre las personas genera entre ellas estados mentales desconectados que llevan a su vez a que cada parte opere desde sus modelos operativos internos que van quedando impregnados de etiquetamientos y prejuicios, pudiendo crearse dinámicas relacionales en las que aparecen ataques y defensas mutuas. De esta forma, cuando el conductor detecte esta ausencia de mentalización entre varias personas puede intervenir. Conductor: “Todos hemos tenido conflictos con alguna persona. ¿Quién se ha preguntado alguna vez qué le pasa a esa persona para que se comportara como lo ha hecho?”

DISCURSOS CATASTROFISTAS SIN SOLUCIÓN. En ocasiones, algunos/as participantes expresan discursos catastrofistas sin solución que arrastran al grupo a un estado de ánimo de desolación. La conductora debe intervenir para frenar aquellos discursos sin solución que surgen pero redirigiendo su propia emoción al grupo. Conductora: “Me he quedado atrapada en la emoción que he sentido al escuchar a Sara decir que [fragmento del participante]. ¿A alguien más le ha pasado esto que cuenta Sara? ¿Alguna persona más se ha sentido también atrapada en esto que cuenta Sara?”

LA QUEJA EN TERAPIA. En ocasiones algunos/as participantes exponen narrativas cargadas de queja, desesperanza, profundo pesimismo o victimismo que necesitan

compartir su negatividad y depositar en los demás. Son narrativas asfixiantes que arrastran al grupo a un estado de desolación emocional en el que los/as participantes quedan atrapados. En estos casos, el conductor multifamiliar tiene que ayudar al grupo a salir de esas narrativas victimistas y abrir el diálogo al grupo. Conductor: “A mí me ha pasado que escuchando a Carlos he sentido enfado por verme atrapado y arrastrado hacia una situación sin solución. ¿Alguien se ha sentido así? ¿Qué habéis hecho en vuestras vidas cuando habéis vivido una situación que sentíais que no tenía solución?” La queja es frecuente en terapia; suele ser un discurso redundante y pesimista que puede convertirse en un estilo de comunicación personal que atrapa a la propia persona y a quienes la rodean. El conductor multifamiliar tiene que intentar transformar la queja en el contexto multifamiliar y conseguir que se exponga con claridad que participamos en el GMF, no solo para ser escuchados/as y comprendidos/as, sino también para comprometernos con nosotros/as mismos/as en llevar a cabo los cambios personales y familiares que puedan mejorar nuestro bienestar.

Javier Sempere asistió a los GMF convocados por Jorge García Badaracco en el hospital psiquiátrico Borda de Buenos Aires y pudo observar que los pacientes con *trastornos psicopáticos* que asistían al grupo tenían dificultad para mentalizar con el/la otro/a pero, al mismo tiempo, ni sentían pena ni se dejaban impregnar por los discursos quejumbrosos y victimistas que emergían en el diálogo grupal. Eran personas que fácilmente confrontaban a quién emitía una queja y que se sentían molestos por esos lloros y lamentos. Pedían a las personas que se quejaban de que aportarían soluciones concretas y pragmáticas. Estas personas no deseaban empatizar y rechazaban las emociones del/de la otro/a reclamándole/a a quien se quejaba soluciones intentadas o pensadas. Cuenta Sempere que Jorge García Badaracco afirmaba que los terapeutas tenían que ser capaces de no quedar atrapados en el *atasco* de quien se queja. Por extensión, el conductor multifamiliar debe detectarlo y ayudar al grupo a no quedar atrapado en esos discursos quejumbrosos que en ocasiones aparecen en el diálogo grupal. Hay que ayudar a estas personas quejumbrosas a salir de ese bucle de queja; se quejan de su trabajo, de su pareja, etc. La queja es una resistencia al cambio y una dificultad para aceptar. Muchas personas acuden a terapia solo para quejarse pero no desean cambiar. ¿Dónde está la solución para el que se queja? ¿Puede estar la solución en el deseo de vivir? ¿Qué desea la persona? ¿Puede el GMF ayudar a la persona a que vuelva a desear? ¿Si consigue volver a desear, podrá salir de la queja? Mientras que una queja puntual es positiva porque puede llamar la atención sobre una situación determinada que necesita ser cambiado o modificada, los bucles de queja y los atascos se manifiestan como “monólogos de infelicidad”. El monólogo es como una piedra resistente y dura. Los terapeutas tienen que tener paciencia. Dicen que no hay pacientes resistentes, sino terapeutas impacientes. Romper la queja supone que la persona oiga lo que no quiere oír y no que *le regalemos los oídos*.

VICTIMISMO Y REVICTIMIZACIÓN. Mostrarse como víctima es un posicionamiento personal desesperanzador que nos bloquea y nos impide avanzar. En ocasiones aparecen participantes que despliegan narrativas victimistas asfixiantes y arrastran al grupo a un sentimiento de compasión y de pena que cronifica el malestar de la persona porque el apoyo y comprensión que recibe del grupo refuerza su discurso autocompasivo, produciendo una revictimización. Por tanto, desde la conducción se debe fomentar que aparezcan narrativas liberadoras que ejemplifiquen episodios en los que se ha podido salir de relaciones y situaciones traumáticas. Conductora: “¿Alguien ha sentido alguna vez que no ha podido liberarse de algún trauma que le impedía avanzar?” “¿Quién se ha sentido así pero sí que ha logrado avanzar?”.

HUMOR. El conductor usa el humor para seguir fortaleciendo un buen clima grupal y puede aprovechar cualquier situación para bromear de forma sana con los/as demás participantes con naturalidad y espontaneidad y con esa certeza que le da el sentir que ese espacio seguro soporta y agradece la aparición de lo cómico, incluso que lo destensa. Son menciones humorísticas respetuosas que buscan la complicidad en medio de un mar de narraciones muchas veces dramáticas, que de una forma intuitiva son percibidas por el/la conductor/a como pertinentes y que vuelven a recordar al grupo que podemos seguir experimentando alegría a pesar de todo lo que nos ocurra. Con la misma finalidad, aprovecha aquellas aportaciones humorísticas pertinentes de otros/as participantes y se suma a ellas, pero regresando rápidamente a las resonancias emocionales que traen los contenidos emergidos en el diálogo grupal.

RECONDUCCIÓN DE LA EXIGENCIA DE PERDÓN. Cuando alguien trae al GMF que necesita que otro le pida perdón o exige al otro una conducta determinada es necesario actuar desde la conducción. Conductora: “Aquí no le decimos al otro/a lo que tiene que hacer”. Nadie puede ser obligado/a a perdonar. Si partimos de un concepto donde el perdón es, por encima de todo, un acto psicológico y emocional interno que surge de uno/a mismo/a, en el caso de la exigencia de perdón de un/a participante a otro/a dentro del GMF o planteado como narrativa propia por un/a participante, el conductor puede preguntar al grupo si alguien ha perdonado alguna vez, cómo lo ha hecho y cómo se ha sentido, si aún no ha podido hacerlo o si no quiere perdonar. Conductora: “¿Alguien ha perdonado a otra persona en su vida?” “¿Cómo lo hizo?” “¿Alguien aún no ha podido hacerlo?” “¿Alguien piensa no perdonar nunca a otra persona?”.

¿QUIÉN RECOGE A QUIÉN? Hay que intentar que la persona que ha hablado quede recogida emocionalmente por el grupo y no por la conductora o los/as demás profesionales. Es muy importante que la conductora y el resto de los/as profesionales no hagan devoluciones a las interacciones de los/as participantes, sino que aprendan a esperar a que sea el grupo quien se encargue de hacerlas. Quedar recogido emocionalmente

en un GMF es que el grupo haga sentir a la persona que ha sido escuchada. Pero, aunque ser escuchado/a es importante, en un GMF tiene más valor ser respondido/a. La conductora multifamiliar debe procurar que los/as participantes sean respondidos/as.

CONDESCENDENCIA Y ESTIGMATIZACIÓN. La sobreprotección intrafamiliar hacia *adultos sintomáticos* suele aparecer en el GMF a través de narrativas y gestos no verbales que los infantilizan y que generan dinámicas relacionales condescendientes que hacen que la persona sobreprotegida manifieste conductas desajustadas respecto a renuncias del ejercicio de su propia responsabilidad hacia las normas de comportamiento a seguir en contextos sociales, particularmente en el GMF. Un/a adulto/a *sintomático/a* infantilizado/a por una dinámica relacional condescendiente queda estigmatizado/a y por ello, en el GMF, exceptuando niños y niñas, se debe generar diálogo sobre qué siente el grupo al respecto, si el grupo debe permitir también que una persona adulta que esté en el grupo pueda estar de una manera diferente e *infantilizada*. Permitir esta condescendencia no solo es estigmatizante, sino también iatrogénico para la propia persona y para otros/as participantes. Por ejemplo, permitir que un/a participante se duerma, que use el móvil o que salga a fumar mientras el grupo dialoga. Si no lo hace el grupo, el conductor multifamiliar debe interrumpir para señalar este tipo de conductas y así reforzar la idea de que es muy importante conectar con lo que nos ocurre como personas y como grupo en el aquí y en el ahora para tomar conciencia de lo que hacemos, tanto desde el punto de vista de quien no dirige su comportamiento desde su teórica responsabilidad adulta como desde los que consienten y toleran que ello ocurra. Se trata de reflexionar juntos sobre ello. Conductor: “¿Alguna persona ha experimentado alguna situación en la que dejó de permitir que otros/as no asumieran su responsabilidad?” “¿Por qué dejó de permitirlo?” “¿Cómo se sentía?” “¿Qué pasó después?”

COMPARTIR SITUACIONES ANÁLOGAS. Los/as conductores/as del GMF pueden invitar a los/as participantes a que compartan situaciones análogas frente a una narrativa compartida en el grupo. Por ejemplo, algún/a participante cuenta que sus padres le han echado de casa; quizás en el grupo no hay nadie que haya sido echado de casa de sus padres y no puedan resonar con esa persona exactamente en una situación igual, pero sí que se puede invitar al resto de los/as participantes a que describan una situación análoga en la que hayan sido echados o se hayan sentido echados de algún lugar o relación. Conductora: “¿Alguien ha sido también expulsado de algún sitio o de alguna relación?” Al encontrar alguien que describe una situación análoga a la expresada originalmente, se puede profundizar desde la conducción. Conductora: “¿Cómo te sentiste al ser expulsado/a o echado/a?” “¿Qué hiciste para afrontarlo?”

COLONIZACIÓN Y DESCONFIRMACIÓN EMOCIONAL. En ocasiones algún/a participante del GMF exige al/a la otro/a que haga, sienta o piense lo mismo. Ese mensaje implícito

significa “tienes que sentir lo que yo siento”. Es una emoción o un pensamiento con el que hay que tener cuidado. ¿Qué busca quién desea que los demás sientan lo mismo? ¿Manipular? ¿No tener que sentir algo diferente? ¿Consolidar su posición? No podemos pedir a los demás que se sientan como nosotros. Tampoco podemos negar cómo se siente el otro o la otra persona porque supone desconfirmarle e invalidarle ya que el mensaje implícito es “*lo que dices que sientes es mentira*” o “*lo que dices que sientes no tiene sentido*”. A nadie nos gusta que nos digan cómo tenemos que sentirnos. Si el mensaje que recibo es que mis emociones no son válidas, me siento confuso/a e inseguro/a ya que no deja de ser sorprendente y desconcertante que otro/a sepa mejor que yo cómo me siento. Si alguien emite este tipo de mensajes en el GMF cabría preguntarse si es un patrón relacional que está reproduciendo habitualmente en su entorno y, por lo tanto, pensar que quiénes les rodean pueden estar siendo colonizados y desconfirmados emocionalmente por dicha persona, una persona que quizás esté ejerciendo una opresión benevolente y maquillada mediante una falsa protección que en realidad le sirve para ejercer un dominio sobre las personas que le rodean, generando dependencias. “*Es por tu bien*” dicen, cuando en realidad puede ser *por su bien*. Para no hipotetizar, lo mejor que se puede hacer es favorecer que el grupo pueda explorarlo en el diálogo grupal y desmontar estas relaciones opresoras y confusas, para también ayudar a que quien coloniza la voluntad de otros/as pueda descubrir qué miedos y necesidades les impulsan a actuar de esa manera y si surgen de sus modelos operativos internos aprendidos en sus apegos infantiles.

ACTIVAR LA MEMORIA EPISÓDICA Y LA MEMORIA IMPLÍCITA. Hay que tratar de estimular la memoria episódica de las personas en el desarrollo del diálogo grupal porque reactiva emociones ligadas a episodios biográficos y relacionales que poseen la cualidad de favorecer una mayor y mejor resonancia en los demás. Esta memoria episódica está ligada a recuerdos traumáticos o recuerdos positivos. La conductora multifamiliar puede solicitar a un/a participante que intente rememorar y contar un episodio concreto vivido que le haya resonado en torno al tema que se está hablando. Estos episodios concretos tienen la virtud de ser en primera persona, tener una gran carga emocional, se entiende mejor lo contado, favorece la mentalización en los/as demás participantes y da la oportunidad de que aparezcan nuevas resonancias en los/as otros/as miembros del grupo. A su vez, el/la conductor/a puede seguir promoviendo narraciones episódicas. Conductora: “Esto que cuenta Sara, ¿le trae a alguien algún recuerdo de su vida?”

A su vez, la conductora multifamiliar intenta activar la memoria implícita, aquella que no recordamos conscientemente y que alberga esquemas de apego inaccesibles a la reflexión consciente pero que están ahí, haciendo que nos comportemos de una manera concreta. Los/as investigadores/as señalan que los cambios en la memoria implícita son los que provocan cambios terapéuticos duraderos y el diálogo grupal la puede hacer accesible a través de la exploración de los patrones de apego.

SALIDA DE UN/A PARTICIPANTE DEL GMF: DANDO SENTIDO AL ABANDONO. Hay diferentes formas de *salirse* del diálogo en el GMF: la salida durante el desarrollo de una sesión grupal, la salida permanente avisada y el abandono sin avisar. Todas estas formas de abandono sirven durante el proceso grupal para poder profundizar en la vida del grupo y en las experiencias personales de abandono.

En el desarrollo de la sesión del GMF puede ocurrir que algún/a participante quiera salir del GMF por algo que ha oído y que le ha resonado intensamente. En ese momento, el/la conductor/a lo respeta y permite, aunque también puede dar la oportunidad de que se explique la persona, de facilitar que se exprese para darle la oportunidad de compartirlo. En ocasiones, los/as participantes salen del GMF y vuelven a entrar; es otra ocasión para escuchar qué ha sentido y poder elaborarlo. Conductor: “Me he sentido mal al ver que salías del grupo; no sabía qué te había pasado. ¿Por qué has salido? ¿Qué habéis sentido los demás al ver que Carlos se iba?” Que ningún profesional o familiar haya ido detrás de la persona en su salida de la sesión es un mensaje implícito de que la persona es libre y responsable de lo que decide y que no necesita ser protegida para gestionar su malestar. Si la persona regresa en ese momento o en otra sesión posterior, el grupo también puede devolver a la persona cómo se ha sentido ante su marcha repentina. No hay sobreprotección, solo diálogo grupal.

Cuando un/a participante del Grupo Multifamiliar quiere o debe salir del grupo de forma permanente, es muy positivo que tenga la oportunidad de explicar por qué lo hace y despedirse. Esto da seguridad al grupo ya que puede entender los motivos personales del/de la participante, aunque sea que no le sirve el GMF, y se da la oportunidad de expresar las emociones que surgen en el grupo ante esta inminente marcha. Recomendar a un/a participante que quiera o deba marcharse que asista por última vez al GMF para despedirse, supone un buen cierre personal y grupal de un proceso individual.

No obstante, en la vida también se producen abandonos sin explicación. Cuando algún/a participante se va y abandona el GMF sin avisar, los/as profesionales pueden caer en temores e inseguridades. Por ejemplo, temor a que el grupo se sienta abandonado o inseguridad referencial en la que los/as profesionales interpretan que la marcha del grupo es un abandono porque no han sido capaces profesionalmente de hacerlo suficientemente bien como para que esa persona sintiera el GMF como un espacio seguro que pudiera servirle terapéuticamente. Sin embargo, el GMF no es de los/as profesionales; el grupo es de todos/as. Corresponde al grupo elaborar las ausencias y los abandonos, aceptarlos o no aceptarlos, hablar sobre ellos/as, exponer cómo nos hace sentir la marcha de una persona según como ésta se haya producido. El diálogo grupal lo clarificará y cada participante sabrá mejor cómo sentir las propias

despedidas o abandonos experimentados en sus propias vidas. ¿Pudieron hablar de sus propios abandonos? ¿Los han resuelto emocionalmente? ¿Cómo los resolvieron?

CIERRE DE LA SESIÓN MULTIFAMILIAR. Hay que cerrar cada sesión grupal puntualmente a la hora establecida para dar valor al encuadre normativo, lo que aporta coherencia formal al grupo. Además de hacer valer el horario, la conductora de un GMF puede hacer un cierre que sintetice simbólicamente lo tratado en el grupo, sin lenguaje técnico y usando metáforas sencillas a modo de comentario emotivo, una especie de acto de recogimiento de lo hablado a modo de síntesis. Otra forma es pedir que cada participante exprese una sola palabra o emoción con la que se queda tras haber vivido la sesión multifamiliar.

POSTGRUPO

Una vez finalizada la sesión hay una última reunión, generalmente de profesionales, a modo de evaluación del sí mismo/a sentido durante el desarrollo del *grupo grande*, constituyendo una nueva oportunidad para los/as profesionales para *entrenarse* en comunicar más desde la emoción que desde la interpretación racional. El postgrupo sirve para hablar sobre *qué nos ha pasado*, cómo se han sentido los/as profesionales y de las dificultades que han vivido en el desarrollo del diálogo grupal cuando han observado y/o escuchado a los/as otros/as, qué les ha removido o resonado para identificarlo y saber cómo situarse en las siguientes sesiones. No obstante, puede ser muy tentador, aunque incorrecto hacer un postgrupo a modo de desahogo, de forma que los/as profesionales expresen su malestar con lo expresado por algún/a participante; si es así, el/la conductor multifamiliar puede plantear: “¿Por qué no lo has dicho en la sesión? ¿Qué te pasa que no lo pudiste decir? ¿Qué te removió y por qué te remueve? ¿Quizás esta resonancia tiene que ver más con lo que te pasa a ti que al otro/a? ¿Qué puede ser? No se ha de responder necesariamente, sino que el/la profesional puede compartirlo o quedarse en modo reflexión.

En el postgrupo hay que hablar de lo difícil, de lo fácil, de lo que nos ha emocionado, de lo que nos cuesta, de lo que no nos gusta, siempre más desde un plano emocional que cognitivo. Los/as profesionales tienen que leer emocionalmente lo que les ha pasado a ellos/as mismos/as durante la sesión. Todo ello pueden compartirlo con el resto del equipo profesional que ha acudido al GMF, aunque no necesariamente todo. Se comparte también sobre lo que les ha hecho sentir los contenidos temáticos, verbales y no verbales que han surgido en el desarrollo de la sesión.

No obstante, hay profesionales que prefieren hacer el postgrupo en la misma sala con los/as participantes que deseen quedarse ya que esto también les puede servir a estos.

En este caso, los/as profesionales usan la técnica de *equipo reflexivo* desarrollada por Tom Andersen de forma que los/as profesionales hablan entre sí sobre cómo se sienten respecto a la vivencia grupal experimentada mientras son escuchados por los demás participantes que han decidido permanecer en el postgrupo y que pueden ser invitados/as, finalmente, a que compartan también lo que deseen de lo escuchado en el postgrupo a los/as profesionales. También es bueno que en el postgrupo los/as conductores/as puedan expresar cómo se han sentido ante señalamientos de los/as participantes a aspectos de la conducción.

CONCLUSIONES

El objetivo de un Grupo Multifamiliar es la transformación o el cambio, de forma que se busca un efecto socioterapéutico y no un espacio de desahogo o alivio. Pero no todas las personas y familias que se inician en un GMF están en ese momento preciso en disposición de revisarse y cambiarse. El psicoterapeuta transaccional Berne (1966) afirma, en relación al no querer cambiar o trascender la propia vida, que muchas personas [y familias] que no desean cambiarse a pesar de sus dificultades, convierten sus vidas en una espera repleta de dinámicas relacionales confusas y a menudo inconscientes que él define como *juegos* entre las personas, señalando que “tal vez los individuos estén mejor como están, buscando sus soluciones en técnicas populares de acción social, tales como no estar solos”, pero también añade que “para ciertas personas afortunadas hay algo que trasciende todas las clasificaciones de comportamiento, y esto es la conciencia de las cosas; algo que se eleva por encima de la programación del pasado, que es la espontaneidad; y algo que es mayor recompensa que los juegos, que es la intimidad. Pero las tres pueden dar miedo” (Berne, 1966, p.196).

Los Grupos Multifamiliares también facilitan estas tres *virtualidades sanas*: tomar conciencia de sí mismo/a y del/de la otro/a, aprender a ser espontáneo/a y genuino/a en la comunicación hablando desde sí mismo/a y colocarse en una posición vital en la que poder experimentar relaciones de intimidad con los/as otros/as. Y esto puede ser aprovechado o no por cada participante, a su ritmo y en el momento adecuado durante el proceso grupal y durante el tiempo que cada persona decida permanecer en el GMF. En último caso, depende de cada persona el poder acceder a su propia autoconciencia.

Como se mencionó anteriormente, *los/as profesionales entramos al grupo como terapeutas y salimos como personas*; y es que entramos desde nuestro rol (quizás por eso es importante hacer un pre-grupo que facilite quitarnos esos ropajes profesionales y conectar con cómo te sientes para poder expresar su ser genuino/a en relación con lo que se habla) y si transitamos por ese proceso, al final salimos removidos/as,

alterados/as, molestos/as, contentos/as, emocionados/as, etc., y vemos qué nos pasa a nosotros/as con lo escuchado, se ponen sobre la mesa las contratransferencias, que compartidas, sirven para conocernos mejor.

Los/as profesionales tenemos que des-identificarnos con el papel de experto porque es un rol tentador ya que nos legitima para ejercer el poder de ser influyente. Se puede participar en un GMF sin perder el rol profesional; es decir, ser un/a profesional no experto/a dentro del GMF para poder acceder a una parte más espontánea, genuina y emocional al servicio de los fines socioterapéuticos del grupo. En lo único que el/la conductor/a multifamiliar y los/as demás profesionales tienen que ser expertos/as en el GMF es en promover el diálogo y la cohesión grupal, así como en tener la habilidad de saber combinar los silencios para que emerjan contenidos con retomar hilos de narrativas que se han ido exponiendo en el grupo presente o en otras sesiones pasadas.

Aunque pueda resultar aparentemente fácil, igual no es tan simple conducir un Grupo multifamiliar. Es complejo estar atento a muchas variables y se requiere de un gran autocontrol y seguridad en sí mismo/a para actuar solo en momentos precisos para generar diálogo grupal, especialmente aquel que se produce en los niveles intra e interfamiliar. Cometer errores en la conducción y ser señalado en ello no es sino una oportunidad de tomar conciencia para poder rectificarlas.

Esta falta de protagonismo del/de la conductor/a activa dos habilidades maravillosas en el/la profesional: la observación y la escucha. Estas se desarrollan a un nivel máximo y repercute transversalmente en el resto de las intervenciones profesionales más allá del GMF, mejorando su eficacia y reposicionando al/a la profesional en un lugar de apoyo técnico periférico, dejando el centro de la intervención a la persona atendida y también la responsabilidad de sus logros e intentos fallidos de mejora que no son sino otra oportunidad para aprender de uno/a mismo/a.

Una consideración ética final. Conducir un GMF supone ejercer un rol distinto al de todos los demás que está reconocido y legitimado para intervenir en el desarrollo de la sesión, pero eso no significa tener poder sobre los/as otros/as. Conducir un GMF solo busca facilitar la aparición de beneficios socioterapéuticos en las formas de vinculación relacional de sus participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Berne, E. (1966). *Juegos en que participamos*. Editorial Diana.
- Chazenbalk, L. (2003). *La incidencia del self del terapeuta en el proceso terapéutico*. Psicodebate, (3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5645414.pdf>

Miguel Ángel Manchado Flores

- Ituarte, A. (Coord). (2017). *Prácticas del Trabajo Social Clínico*. Nau Llibres.
- Manchado, M. A. (2021). Los grupos multifamiliares en la rehabilitación psicosocial de personas con trastorno mental desde la mirada del Trabajo Social con grupos. *Trabajo Social Hoy* 94(1) 49-73. Doi: 10.12960/TSH2021.0014.
- Pinkus, Helen et al. (1977). "Education for the practice of Clinical Social Work at the Master's Level: A position Paper". *Clinical Social Work* 5(4): 251-68.
- Satir, V. (1985). *Relaciones humanas en el núcleo familiar*. 7.ª Ed. Pax.
- Sempere, J. (2015). [TESIS DOCTORAL]: *Terapia Interfamiliar: análisis y descripción de la aplicación de un nuevo modelo de terapia*. Universidad de Murcia Facultad de Medicina.
- Sempere, J., y Fuenzalida, C. (2017). *Terapias Multifamiliares. El modelo interfamiliar: la terapia hecha entre todos*. Psimática Editorial.

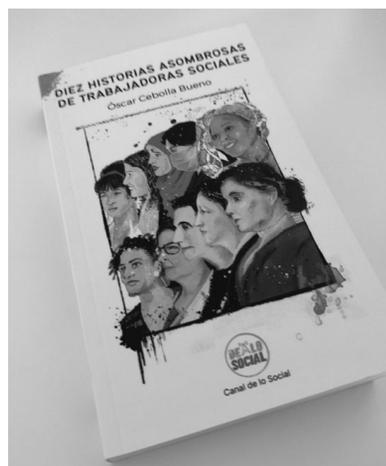
Título del libro:

DIEZ HISTORIAS ASOMBROSAS DE TRABAJADORAS SOCIALES

Book Tittle:

TEN AMAZING STORIES OF SOCIAL WORKERS

Autor: Óscar Cebolla Bueno



Reseña realizada por Rubén Yusta Tirado

Es difícil hablar de diez Historias Increíbles de Trabajadoras Sociales, sin antes acercarnos al autor y conocer todo lo que este editor, autor y, en definitiva, artista, ha hecho por el Trabajo Social. Como muchas/os de nosotras/os sabemos, Óscar “irruptió” en la escena literaria-iconográfica del Trabajo Social mediante “*El Arte del Trabajo Social*”, una obra en la que, además de mostrarnos una faceta artística que en reducidas ocasiones encontramos en la disciplina, nos reveló cuestiones tan importantes para nuestra profesión como el sentido y la historia de nuestros símbolos, un acercamiento a cuatro de nuestras principales referentes o, incluso, nos presentó la verdadera cara de una de nuestras pioneras, Mary Richmond.

Pues bien, hechas las oportunas presentaciones, de este libro solo podemos decir que cuando creíamos que ya conocíamos todo sobre nuestra profesión, que nada más podría sorprendernos, nos encontramos con estas diez historias que nos impactan, que nos descubren aspectos básicos de nuestra disciplina y que nos ayuda, más si cabe, a reconectar con trabajadoras sociales pioneras, pero también, con compañeras contemporáneas. En este libro volvemos a descubrir la faceta investigadora de Óscar, que ya habíamos podido ver en “*El Arte del Trabajo Social*”, en un recorrido ameno, agradable, recomendado tanto para profesionales con un largo bagaje profesional como para estudiantes que quieran conocer como fue y como es esta profesión a la que tanto apego tenemos.

Tal y como podemos deducir por el título, el libro presenta un recorrido por diez historias de trabajadoras sociales fundamentales para entender el ayer, pero también el hoy

del Trabajo Social. Historias que cuentan la historia de pioneras y referentes como Mary Richmond, Jane Addams o Alice Salomon, trabajadoras sociales de referencia como Nau Gora o Mary Steinhauser e historias tan actuales como la pandemia por Covid-19 en Wuhan o un caso de violación a una menor en plena era Bolsonaro. Pero el autor no solo se centra en el importante papel que estas “referentes” de nuestra disciplina han tenido a lo largo de los años; como ya hiciera en *“El Arte del Trabajo Social”*, Óscar también nos muestra parte de los lazos personales que le unen a nuestra disciplina, en un ejercicio que nos permite conocerle mejor, a la vez que ser conscientes de la repercusión que nuestra intervención puede llegar a tener en las personas con las que a diario intervenimos.

Estas diez historias, además, nos harán entrar en contacto con el papel de nuestra disciplina en cuestiones sociales tan relevantes como el suicidio, la pandemia sanitaria, el abuso sexual, el derecho a decidir sobre nuestro propio cuerpo, las complejidades del sistema penitenciario y, en definitiva, del papel del Trabajo Social, de su trascendencia y del impacto que esta profesión tiene en la sociedad. Todo ello con una dialéctica y un estilo que nos mantiene pegados al sofá, impidiéndonos dejar a medias cada una de estas diez historias y con esa pasión por el Trabajo Social, que diría Nacho Santás, a la que este autor nos tiene acostumbradas/os.

Pero el libro, además de reconectar con otras profesionales y permitir que nos acerquemos a estas compañeras, también nos propone un viaje por diferentes épocas y lugares, lo cual nos permite conocer más la esencia del Trabajo Social a través de otras culturas, de otras concepciones y de otros momentos.

Por último, y volviendo de atrás hacia adelante, como seguro que muchas/os de nosotras/os haremos al releer este libro, tampoco podemos pasar por alto el prólogo de este, el cual en esta ocasión está realizado por Natividad de la Red y Maite Fernández, dos referentes dentro del Trabajo Social a través de las cuales se denota la importancia de la obra de Óscar para la profesión.

Sin duda una obra de referencia que debemos añadir a nuestra biblioteca del Trabajo Social, que estoy completamente seguro de que seguirá presente tanto en la intervención como en la docencia en las próximas décadas y que solo podrá ser desbancada, o más bien complementada, con la próxima obra de Óscar, la cual muchas/os de nosotras/os ya estamos esperando. Sin más, desde estas páginas no podemos más que agradecer al autor este proceso de investigación, así como su generosidad y su buen trato hacia una profesión que, sin ser la suya, nos ha demostrado que tiene muy presente y a la que de forma continua nos tiene acostumbradas/os a aportar de una forma que muchas/os compartimos y como él mismo define: polifacética, reivindicativa e incómoda.

PRESENTACIÓN DEL LIBRO “RETAZOS DE UNA HISTORIA”

PRESENTATION OF THE BOOK “PIECES OF A STORY”

El pasado 27 de abril, el Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid celebraba el primer evento en el marco de la conmemoración de su 40.º Aniversario y lo hacía con la Presentación del libro *Retazos de una Historia. Cuarenta años del Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid*. Este libro, cuya primera edición fue editada al cumplirse el 25.º aniversario del Colegio, completa la Historia del Colegio hasta nuestros días, incluyendo todos los momentos que han marcado estos últimos 15 años.

La celebración se llevó a cabo de forma presencial y tuvo lugar en el Hotel Mayorazgo. El acto arrancó con unas palabras de Belén Novillo, vicedecana de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid, que daba la bienvenida a todas las compañeras y compañeros asistentes y agradecía la participación de todas y todos en la construcción de la Historia de nuestro Colegio.

El evento contó también con la Conferencia “Acto Profesional y Deontología”. El papel de los Colegios Profesionales de la mano de José Ángel Ceballos. Además, tuvimos tiempo de escuchar unas palabras de nuestro decano Daniel Gil Martorell y como broche del Acto de Presentación Mar Ureña Campaña, compiladora y ex-decana del Colegio nos acercaba a la Historia del Colegio a través de su experiencia, vivencias, trasladándonos mediante su discurso a aquellos años del Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid que las colegiadas y colegiados más jóvenes no conocíamos.

Fue un acto lleno de reencuentros, memorias y recuerdos que nos impulsan a seguir trabajando para hacer MÁS y MEJOR TRABAJO SOCIAL.

Aprovechamos para informaros de que podéis tener una copia física del libro, pasando a visitarnos por el Colegio, o podéis optar por la versión digital, que ya está disponible en la página web del Colegio.

Trabajo Social Hoy es una marca registrada en el Registro de Marcas Comunitarias con número 3028044/3

<p>Temática y alcance de la revista</p>	<p>Trabajo Social Hoy es una revista profesional editada por el Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid desde el año 1993. Esta revista tiene como finalidad principal la difusión de estudios científicos y experiencias profesionales relacionadas con el Trabajo Social. Con esta publicación, se pretende crear un espacio de colaboración, desarrollo y aprendizaje de las/os profesionales del Trabajo Social, en pos de una evolución de los principios y conocimientos generales de la disciplina y la profesión.</p> <p>Desde 2004 la Revista está disponible en formato digital y en acceso abierto, estando todos los contenidos disponibles de forma gratuita para las/os lectoras/es. La publicación de la misma es cuatrimestral, contando con tres números al año.</p>
<p>Tipos de trabajo</p>	<p>El contenido de la revista estará dividido en las siguientes secciones:</p> <p><i>Artículos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dossier. Cuando se especifique una temática concreta. - Temas de interés profesional. Se publicarán artículos de investigación o revisiones bibliográficas. - Intervención y práctica profesional. Artículos en los que se describan programas de intervención, casos y experiencias prácticas. <p><i>Reseñas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se publicarán reseñas de libros de actualidad. <p><i>Información profesional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En esta sección se publicarán noticias relacionadas con la profesión.
<p>Proceso de selección de artículos y contenidos</p> <p>(La selección de artículos y contenidos se llevará a cabo siguiendo el siguiente protocolo de actuación)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recepción de los trabajos realizados en el correo electrónico tsh@trabajosocialhoy.com, acompañados de una carta de presentación en la que se solicita la evaluación del artículo para su publicación en la sección de la revista que proceda, con indicación expresa de que se trata de un trabajo que no ha sido ni difundido ni publicado anteriormente, y que es enviado únicamente a la revista Trabajo Social Hoy con esta finalidad. La carta debe ir firmada por los/as autores/as del artículo. 2. Recibido el texto original por vía electrónica, la Secretaría de la Sección de Publicaciones del Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid notificará mediante email la recepción del mismo, indicando en su caso si procede la realización de cambios en el formato de presentación si no se cumplirán los requisitos mínimos indicados en las instrucciones a los autores. 3. Después de la recepción, la Secretaría de Publicaciones procederá a su anonimización para garantizar que los datos de los/as autores/as no están disponibles durante la evaluación del artículo.

Proceso de selección
de artículos y contenidos

4. El texto será clasificado según las secciones indicadas en el apartado tipos de trabajos.
5. Tendrá lugar la primera evaluación que será realizada por un miembro del Consejo de Redacción, el cual comprobará la adecuación del contenido del artículo con el alcance de la temática de la revista y su calidad en general.
6. La persona del Consejo de Redacción propondrá dos profesionales evaluadores/as externos/as, para realizar la evaluación también de forma anónima. El/la evaluador/a emitirá las consideraciones oportunas sobre la calidad del artículo, que se tendrá en cuenta por el Consejo de Redacción. Se dispondrá de un mes para que los/as evaluadores/as realicen sus apreciaciones, fundamentadas y constructivas, vía email.
7. El Consejo de Redacción tendrá en cuenta los informes de los/as evaluadores/as para adoptar la decisión final. Los/as autores/as de los artículos serán informados por correo electrónico de la aceptación o no del trabajo, con su respectiva fundamentación.
8. Se podrán adoptar cinco decisiones:
 - a. Puede publicarse sin modificaciones.
 - b. Puede publicarse con correcciones menores.
 - c. Proponer una revisión del mismo para su publicación.
 - d. Rechazar la publicación, proponiendo una reelaboración del mismo siguiendo las indicaciones recibidas.
 - e. Rechazar la publicación.
9. Se informará a los/as autores/as de las fechas de publicación de su artículo, en el caso de que fuera aceptado.
10. Los criterios que fundamentan la decisión del Consejo de Redacción son los siguientes: originalidad, importancia de la temática, presentación y redacción.
11. Al finalizar el año la sección de publicaciones publicará las estadísticas de los artículos: número de artículos recibidos, aprobados, rechazados y tiempo promedio desde la recepción hasta su aprobación y correspondiente publicación.

Instrucciones
a los/as autores/as

(Antes de enviar el artículo el/la autor/a deberá verificar que el contenido del mismo se adapta a la temática y a los contenidos de la revista. Los manuscritos fuera de este ámbito temático podrán ser rechazados sin que se proceda a su evaluación)

1. Los/as autores/as que tengan aceptado un trabajo en la revista podrán enviar su traducción a cualquier idioma diferente al español, la cual se publicará en formato PDF en la revista digital.
2. Las páginas de la Revista de Trabajo Social Hoy están abiertas a cualquier tipo de colaboración: artículos de investigación o de revisión bibliográfica sistemáticas, trabajos de reflexión, experiencias prácticas, colaboraciones especiales y otras secciones como reseñas o cualquier solicitud que pueda considerarse y que reúna los mínimos exigidos para su publicación. Los trabajos preferiblemente serán enviados en castellano, aunque también se admiten artículos en inglés.
3. Los trabajos se enviarán a la dirección de correo electrónico tsh@trabajosocialhoy.com en formato Word (.doc o .docx), especificando en el asunto "envío publicación TSH y añadir la sección de la revista donde se desea publicarlo". Se deberá acompañar junto con la carta de presentación cuyo modelo está disponible en la página web www.trabajosocialhoy.com.
4. El envío de los trabajos presupone, el conocimiento y aceptación de estas instrucciones así como de las normas editoriales.
5. La extensión del texto no deberá superar las 30 páginas a doble espacio, cuerpo de letra 12 Times New Roman. Cada artículo deberá incluir palabras clave (cinco) que identifiquen el contenido del texto, para realizar el índice general y un resumen introductorio de 5 ó 10 líneas.
6. El documento será enviado respetando el siguiente orden de página como archivo principal: En la primera página se pondrá el título del artículo, resumen y palabras clave. En castellano y en inglés. Nombre y apellidos de los/as autores/as. Nombre completo de la institución donde trabajan todos/as ellos/as, y selección de la persona responsable quien incorporará los datos de correspondencia (dirección postal, teléfono, fax, email). En la segunda página dará comienzo el texto.
7. El artículo irá acompañado, en otro documento aparte, de una carta de presentación, se adjunta modelo al final de la revista. www.trabajosocialhoy.com
8. Los manuscritos deberán ser inéditos. El/la los/as firmante/s del artículo responden de que éste no ha sido publicado ni enviado a otra revista para su publicación. Si se trata de un artículo ya publicado, esta circunstancia se hará constar en el trabajo y se remitirá acompañado de la autorización de la entidad correspondiente para su posible reproducción en Trabajo Social Hoy.
9. Todos los artículos deberán estar escritos sujetos a un lenguaje inclusivo, no sexista e igualitario, a través del cual todos/as los/as lectores/as se sientan identificados/as, representados/as y, en ningún caso, excluidos/as de la lectura o del proceso de investigación.

Instrucciones a los/as autores/as

10. Los manuscritos no deben haber sido publicados previamente. La persona que firma el artículo será responsable de que el artículo no haya sido publicado antes o enviado a otra revista para su publicación. Si el artículo ha sido publicado, deberá mencionarlo en el artículo, el cual deberá ir acompañado de un documento -emitido por el organismo correspondiente- autorizando su posible reproducción en Trabajo Social hoy.

11. Todas las referencias de la bibliografía deberán aparecer citadas en el texto. Se evitará la utilización de notas a pie de página, así las referencias deberán aparecer en el cuerpo del texto. Se harán indicándose entre paréntesis el apellido del/de la autor/a en minúsculas, seguido del año y página de la publicación (p.ej., Fernández, 2012, p. 23). Si dos o más documentos tienen el/la mismo autor/a y año, se distinguirán entre sí con letras minúsculas a continuación del año y dentro del paréntesis (García, 2008a). Los documentos con dos autores/as se citan por sus primeros apellidos unidos por "y", (Sánchez y Torre, 2010). Para los documentos con más de dos autores/as se abreviará la cita indicando solamente el apellido del/de la primer/a autor/a seguido/a de "et al.", (Payne et al., 2003). Cuando se cita a un/a autor/a ya citado/a en otro seguirá la siguiente estructura (Serrano, 2005 citado en Pérez, 2010).

12. Cuando se citen en un trabajo organismos o entidades mediante siglas, deberá aparecer el nombre completo la primera vez que se mencione en el texto.

13. Las referencias bibliográficas seguirán las normas APA, según el orden alfabético atendiendo al apellido de los/as autores/as. Si un/a autor/a tiene diferentes obras se ordenarán por orden cronológico. De igual manera, y teniendo en cuenta la representatividad de la mujer en la profesión del Trabajo Social, se recomienda incluir los dos apellidos de los/as autores/as referenciados/as (siempre que esto sea posible y se conozcan), contando con perspectiva de género en todo el proceso de la autoría y reconociendo las relaciones jerárquicas socialmente construidas entre géneros.

- ° Para artículos de revista, p.ej.:
Deusdad, B., Moya, E.M., y Chávez, S. (2012). Violencia de género y mujeres migrantes en la frontera: el caso de El Paso, Texas. *Portularia*, *XII*, 13-21. doi: 10.5218/PETS.2012.0002
Si el artículo además tiene número d.o.i. se añade al final.
- ° Para libro completo, p.ej.:
Fernández, T., (2012). *Trabajo Social con casos*. Madrid: Alianza Editorial.
- ° Para capítulos de libro, p.ej.:
Carvalho, M.I., y Pinto, C. (2014). Historia del Trabajo Social en Portugal. En T. Fernández y R. De Lorenzo (Ed.), *Trabajo Social una historia global* (pp. 307-333). Madrid: McGraw-Hill Education.
- ° Para artículo en periódico o publicación masiva: si el artículo no tiene autor/a, a efectos del orden alfabético se considera por "crisis", p.ej.:
La crisis económica. (2012, Enero 27). *El País*, p.21.
- ° Para artículo en periódico o publicación masiva: si el artículo tiene autor/a, p.ej.:
Millás, J.J. (2012, Agosto 26). Dan ganas de morir. *El País semanal*, p.11.
- ° Para informes o estudios seriadados, p. ej.:
IMSERSO. (2009). *Informe 2008: Las personas mayores en España*. Madrid: Observatorio de personas mayores. IMSERSO.
- ° Para medios electrónicos en Internet, p.ej.:
INE (2011). *Encuesta Condiciones de Vida*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado el 12 de enero, 2012, de <http://www.ine.es>.

Instrucciones a los/as autores/as	<p>14. Los cuadros, tablas, figuras y mapas deberán presentarse en documento/hoja aparte, debidamente elaboradas e indicando su lugar en el artículo (Formatos: excel o jpg).</p> <p>15. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de rechazar los originales que no juzgue apropiados, así como de proponer al/a la autor/a modificaciones y cambios de los mismos cuando lo considere oportuno.</p> <p>16. El Consejo de Redacción de la Revista Trabajo Social Hoy y el Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid no se hace responsable de las opiniones y valoraciones que realicen los/as autores/as cuyos trabajos sean publicados.</p>
Código ético	www.trabajosocialhoy.com
Indicadores de calidad	<p>BASES DE DATOS La Revista Trabajo Social Hoy aparece indexada en las siguientes bases de datos nacionales e internacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ISOC del CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España - Compludoc - Dialnet - Latindex (Catálogo y Directorio) - Psycodoc. - ERICH PLUS <p>PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS CARHUS Plus+. Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades DICE: http://dice.https://resh.cindoc.cesic.es Cindoc.csic.es RESH: http://epuc.cchs.csic.es/resh/ MIAR: http://bd.ub.es/miar/ IN-RECS: http://ec3.ugr.es/in-recs/ ERICH PLUS: https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/ REDIB: https://www.redib.org/</p> <p>REPOSITORIOS Google Scholar: http://www.scholar.google.es/ Google: http://www.google.es/</p> <p>OTROS DATOS DE INTERÉS Trabajo Social Hoy es miembro de CrossRef. www.crossref.org</p>
Frecuencia de publicación	Trabajo Social Hoy es una revista científica de publicación cuatrimestral. Los números son editados en los meses de enero, mayo y diciembre de cada año, mediante la elaboración previa de una estructuración de contenidos, que permite dividir los artículos en tres apartados: un Dossier para áreas temáticas concretas, una sección de Interés Profesional y otra de Intervención Profesional.

<p>Política de acceso abierto</p>	<p>Esta revista provee acceso libre a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente la investigación al público y fomentar un mayor intercambio de conocimiento global.</p> <p>Trabajo Social Hoy quiere contribuir a las iniciativas de acceso abierto a la información científica, que actualmente están siendo consideradas internacionalmente, respetando a su vez las leyes de copyright existentes. Desde la publicación de la Revista en formato digital se asumió el compromiso por la difusión universal de los contenidos publicados.</p> <p>Publicar en la Revista Trabajo Social Hoy no tiene ningún coste.</p>
<p>Archivado</p>	<p>La revista Trabajo Social Hoy está registrada en CrossRef, lo que permite etiquetar los metadatos de los artículos, facilitando la recuperación de los contenidos y el acceso a las citas.</p>
<p>Nota de copyright</p>	<p>Los artículos a texto completo incluidos en la revista son de acceso libre y propiedad de sus autores/as y/o editores/as. Por tanto, cualquier acto de reproducción, distribución, comunicación pública y/o transformación total o parcial requiere el consentimiento expreso y escrito de aquéllos.</p>
<p>Suscripciones y solicitudes</p> <p>La Revista Trabajo Social Hoy es una publicación cuatrimestral, que se distribuye gratuitamente a los/as colegiados/as de Madrid. Para obtener una información actualizada de cómo obtener la revista a través de suscripciones, privadas o institucionales, o cualquier aclaración relacionada con las mismas, por favor, consulte la página www.trabajosocialhoy.com.</p>	

Trabajo Social Hoy is a trademark registered in the Spanish Office of Patents and Trademarks, entry number 3028044/3.

Subject matter and scope of the journal	<p>Social Work Today is a professional magazine published by the Official College of Social Work of Madrid since 1993. The main purpose of this magazine is to disseminate scientific studies and professional experiences related to Social Work. With this publication, it is intended to create a space for collaboration, development and learning of Social Work professionals, in pursuit of an evolution of the principles and general knowledge of the discipline and the profession.</p> <p>Since 2004, the Journal has been available in digital format and in open access, with all content available free of charge for readers. The publication of this is quarterly, with three issues a year.</p>
Type of works accepted	<p>The contents of the journal are divided into the following sections:</p> <p><i>Articles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Dossier. A special section included in some issues, consisting of several articles on a particular subject. ◦ Items of professional interest. Articles about research projects or reviews of books. ◦ Intervention and professional practice. Articles that describe intervention programmes, real cases and practical experiences. <p><i>Brief contributions</i></p> <p><i>Professional information</i></p>
<p>Selection process</p> <p>(The selection of articles and other contents follows the protocol set forth below)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Texts are received at the following e-mail address: tsh@trabajosocialhoy.com. They are to be accompanied by a letter of presentation in which the sender requests review of the article for publication in the appropriate section of the journal. It should be expressly mentioned that the work has not been published or disseminated elsewhere and that for purposes of publication it is being sent only to the journal Trabajo Social Hoy. The letter must be signed by the authors of the manuscript. 2. Upon receiving the original manuscript in electronic format, the secretary's office of the Professional Association of Social Workers of Madrid's publications department will confirm that the manuscript has been received, indicating, if necessary, any changes that must be made in the presentation format, in the event that the manuscript does not fulfil the requirements specified in the Instructions to Authors section. 3. After receiving the article, the secretary's office of the publications department will anonymize the texts, making sure that the authors' name and details are not visible during the manuscript's evaluation.

Selection process

4. The manuscript will be classified according to the sections indicated in the Type of Works Accepted section.
5. The first evaluation will be performed by a member of the Editorial Board. He or she will confirm the suitability of the manuscript's contents as regards the journal's subject matter and the submission's quality in general.
6. The member of the Editorial Board will propose two professional external referees, to do the next stage of review, which is also anonymous. This referee will read the manuscript and write up his or her comments and opinion regarding its quality, and forward them to the Editorial Board. Referees will have a period of one month to review and send, by e-mail, their considerations, which must be well-reasoned and constructive.
7. The Editorial Board will take into account the referee's opinion and recommendation as its make the final decision. The authors of the submission will be informed by e-mail of the acceptance or rejection of the article, and of the reasons justifying the decision.
8. There are four possible decisions:
 - a. Publication with no modifications.
 - b. Publication with minor modifications.
 - c. Proposal that the article be thoroughly revised by the authors prior to publication.
 - d. Rejection of the manuscript, proposing that it be reformulated according to the indications made by the reviewers.
 - e. Rejection of the manuscript.
9. Authors will be informed of the date of publication of their article, in the event that it is accepted.
10. The criteria used by the Editorial Board in making its decision are the following: originality, importance of the subject matter, presentation, quality of the writing.
11. At the end of each year the publications department will publish the statistics pertaining to the articles: number of articles received, the number accepted, the number rejected and the average time elapsing between acceptance and publication of each article.

Instructions to Authors

(Before sending the manuscript, authors should confirm that the subject matter fits with the themes and contents of the journal. Manuscripts not having the appropriate subject matter can be rejected without evaluation)

1. The authors of articles that have been accepted for publication can also send a version in a language other than Spanish, and such translation will be published in the digital journal in PDF format.
2. The pages of the journal Trabajo Social Hoy are open to all types of contributions: articles on research conducted, systematic reviews of bibliography, reflective pieces, practical experiences, special collaboration projects and other sections, such as brief contributions or any text that may be of interest and meets the minimum requirements needed for publication. Preferably the articles will be send in Spanish, but also allowed English articles. Preferably the article will be sent in Spanish, but also it will be allowed in English.
3. The works must be sent to the e-mail address tsh@trabajosocialhoy.com in Word (.doc or .docx), specifying in the subject line "submission publication TSH" plus the contents of the issue number in which you wish to publish it. The submission must be accompanied by the letter of presentation, a form for which is available on the Association's web page, at www.trabajosocialhoy.com.
4. By submitting the article, it is assumed that you understand and accept these instructions as well as the publication guidelines.
5. The manuscripts must be no longer than 30 double-spaced pages in Times New Roman, size 12. Each article must include a 5-10 line abstract and five key words that identify the contents of the text (to facilitate preparation of the journal's table of contents).
6. The manuscript must include the information and pages in the order indicated below, all in one file. On the first page will appear the title of the article, in Spanish, followed by: the abstract, also in Spanish; key words, in Spanish and English; names and surnames of all the authors; full name of the institution in which the authors work; e-mail addresses of all the authors, with one of them also including correspondence details (postal address, telephone, fax). On the second page the text of the manuscript will begin.
7. The article will be accompanied, in a separate document, of a letter of presentation (please use the form provided on the web page, www.trabajosocialhoy.com, and on this journal).
8. Manuscripts must be unpublished. The signatories of the article respond that it has not been published or sent to another journal for publication. If it is an article already published, this circumstance will be recorded in the work and will be sent accompanied by the authorization of the corresponding entity for its possible reproduction in Social Work Today.
9. All articles must be written subject to inclusive, non-sexist and egalitarian language, through which all readers feel identified, represented and, in no case, excluded from the reading or research process.

Instructions to Authors

10. The manuscripts must not have been previously published. The person signing the article will be held responsible for the article not having been published before or sent to another journal for publication. If the article has been published, this must be mentioned in the article, which should be accompanied by a document -issued by the appropriate body- authorizing its possible reproduction in Trabajo Social Hoy.

11. All the bibliographical references must be cited in the text. The use of footnotes is to be avoided, so references must appear within the text. Such citations must be inserted inside parentheses, indicating the surname of the author in upper case, followed by the year and page number of the publication, for example (Fernández, 2012, p. 23). If two or more references have the same author and year of publication, they will be distinguished from each other by lower case letters next to the year, inside the parentheses (García, 2008a). The documents with two authors will be cited using the two surnames linked by "and" (Sánchez and Torre, 2010). For references with more than two authors, the citation will be abbreviated, indicating only the surname of the first author, followed by "et al." (Payne et al., 2003). When the citation is of an author cited by another author, the following structure is to be used (Serrano, 2005 cited in Pérez, 2010).

12. When the article uses an acronym to refer to a body or group, the group's full name must appear the first time it is mentioned in the text.

13. The bibliographic references will follow the APA norms, according to the alphabetical order according to the surname of the authors. If an author has different works, they will be arranged in chronological order. In the same way, and taking into account the representativeness of women in the Social Work profession, it is recommended to include the two surnames of the referenced authors (whenever this is possible and they are known), with a perspective of gender throughout the authorship process and recognizing the hierarchical socially constructed relationships between genders.

- For journal articles:
Deusdad, B., Moya, E.M., y Chávez, S. (2012). Domestic Violence Against Migrant Women at the Border: The Case Study of El Paso, Texas. *Portularia*, XII, 13-21. doi: 10.5218/PETS.2012.0002
If the article also has a DOI (Digital Object Identifier), it is added at the end.
- For a complete book:
Fernández, T., (2012). *Social Casework*. Madrid: Alianza.
- For book chapters:
Carvalho, M.I., y Pinto, C. (2014). History of social work in Portugal. In T. Fernández y R. De Lorenzo (Ed.), *Social work. A global history* (pp. 307-333). Madrid: McGraw-Hill Education.
- For an article in a newspaper or mass media publication: if the article has no author, for purposes of alphabetical order, the first important word is considered ("economic" in the example):
The economic crisis. (2012, Enero 27). *El País*, p.21.
- For an article in a newspaper or mass media publication: if the article does have an author:
Millás, J.J. (2012, Agosto 26). It makes you want to die. *El País weekly*, p.11.
- For serial reports or studies:
IMSERSO. (2009). Report 2008: Older persons in Spain. Madrid: Observatory of elderly. IMSERSO.
- For electronic media in Internet:
INE (2011). *Living Conditions survey*. Madrid: National Institute of Statistics. Extracted January 12, 2012, de <http://www.ine.es>.

Instructions to Authors	<p>14. The charts, tables, figures and maps should be submitted in a separate document or on a separate sheet. They must be suitably prepared and their location in the article must be indicated.</p> <p>15. The Editorial Board reserves the right to reject the original works that it deems inappropriate, and also to propose modifications to them whenever it finds such changes necessary.</p> <p>16. The Editorial Board of the journal Trabajo Social Hoy and the Professional Association of Social Workers of Madrid is not responsible for the opinions and judgements expressed by the authors whose work is published.</p>
Ethical code	www.trabajosocialhoy.com
Quality indicators	<p>NATIONAL AND INTERNATIONAL DATABASES</p> <ul style="list-style-type: none"> - ISOC, CINDOC - Compludoc - Dialnet - Latindex - Psicodoc - Erich plus <p>JOURNAL ASSESSEMENT PLATFORMS</p> <p>CARHUS Plus+. Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades DICE: http://dice.Cindoc.csic.es http://resh.cindoc.csic.es RESH: http://epuc.cchs.csic.es/resh/ MIAR: http://bd.ub.es/miar/ IN-RECS: http://ec3.ugr.es/in-recs/ ERICH PLUS: https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/ REDIB: https://www.redib.org/</p> <p>REPOSITORIES</p> <p>Google Scholar http://www.scholar.google.es/ Google: http://www.google.es/</p> <p>ANOTHER DATA</p> <p>CrossRef Member. www.crossref.org</p>
Frequency of publication	<p>Trabajo Social Hoy is a scientific journal published every four months. The issues are published in January, May and December of each year. The journal uses a preestablished structure for its contents, by which the articles are categorized into three sections: a dossier devoted to a specific subject area, a section for articles of professional interest and another focused on professional intervention.</p>

<p>Open access policy</p>	<p>This journal provides open access to its contents, in accordance with the principle of making research available to the public free of charge and promoting greater exchange of global knowledge.</p> <p>Trabajo Social Hoy wishes to contribute to the initiatives fomenting open access to scientific information that are currently under consideration around the world, while at the same time respecting current copyright laws. When the journal began publishing in digital format, it took on the commitment of allowing universal dissemination of the contents published.</p> <p>To publish in Trabajo Social Hoy is free of charge.</p>
<p>Archiving</p>	<p>The journal Trabajo Social Hoy is registered with CrossRef, which enables the metadata in the articles to be tagged and thus facilitates retrieval of the contents and access to references.</p>
<p>Copyright note</p>	<p>The full-text articles in the journal can be accessed freely and are the property of their authors and/or publishers. Therefore, any act of reproduction, distribution, public communication and/or total or partial transformation requires express written permission from them.</p>

Subscriptions, advertising and requests

The journal Trabajo Social Hoy is a quarterly publication distributed free of charge to members of the Professional Association of Social Workers of Madrid.

To receive updated information on how to obtain a journal by subscription, either private or institutional, or to clarify any other issue related to subscriptions, please consult the web page of the Professional Association of Social Workers of Madrid www.trabajosocialhoy.com

MODELO DE CARTA DE PRESENTACIÓN

Este modelo de carta deberá ser adjuntado junto con el artículo enviado a la revista

Estimado/a Director/a de la Revista Trabajo Social Hoy:

Revisadas las normas de publicación y las instrucciones facilitadas en la misma, los/as autores/as consideramos que la publicación Trabajo Social Hoy es adecuada para la divulgación de nuestro trabajo, por lo que solicitamos se estudie su publicación en la sección:

- Dossier
- Temas de interés profesional
- Intervención profesional
- Reseñas

El título del artículo es _____,
y los/as autores/as del mismo son _____.

La persona encargada de mantener la correspondencia con la revista es _____.

con institución de referencia _____.

Dirección postal _____.

Tlfo. _____ Email _____.

Página web _____.

Los/as autores/as del artículo certifican que este no ha sido previamente publicado en otro medio de comunicación, y que además no ha sido enviado a otra revista para su consideración.

Los/as autores/as se responsabilizan del contenido publicado, así como aceptan las modificaciones, que sean oportunas para la publicación del mismo, concluida su revisión.

Fdo.

Autores/as del artículo

MODEL COVER LETTER

This model cover letter should be sent with the article to the Journal

Dear Director of Trabajo Social Hoy:

Having read the author's instructions and analyzed the coverage of Trabajo Social Hoy, we believe that the Journal is appropriate for disseminating our work. We request that you take into consideration in the section:

- Dossier
- Matters of professional concern
- Professional intervention
- Reviews

The title of the article is _____,
and the authors are _____

The responsible person for correspondence is _____

Reference institution _____

Postal address _____

Tlfo. _____ Email _____

Web _____

The authors certify that the article has not been published, in whole or in part, in any other medium.

The authors are responsible published content and accept the changes that are appropriate for the publication.

Fdo.

Authors

MODELO DE HOJA DE EVALUACIÓN PARA LOS ARTÍCULOS RECIBIDOS

Evaluación	Título del artículo:
	Fecha de envío al evaluador/a:
	Fecha de recepción del informe de evaluación en la Secretaría de la revista:

1. El Título del artículo

Se adapta a la temática del texto.
Analizar la posibilidad de cambiarlo.

2. El resumen y palabras clave

Todos los artículos deberán tener un resumen y unas palabras clave. Las palabras claves no serán más de cinco y el resumen no deberá exceder de diez líneas.

El resumen debe ser una síntesis del artículo y deberá estar bien estructurado y realizado.

3. El contenido del manuscrito

Deberá ser un contenido original, novedoso e interesante para la temática de la publicación. Ver si la temática es adecuada con el alcance de la revista. La extensión de los trabajos no deberá superar las 30 páginas para el texto a doble espacio, cuerpo de letra 12 Times New Roman. La bibliografía, gráficos, tablas y anexos irán aparte (en otro documento adjunto o al final del artículo). Sugerir sección en la que poder incorporarlo. Añadir correcciones ortográficas y señalar los párrafos o frases que no se entienden o que no quedan lo suficientemente claros.

4. Exposición de ideas

En el texto las ideas deberán estar bien planteadas siguiendo una estructura lógica. La redacción debe ser adecuada y fluida. Los epígrafes deben estar ordenados. El trabajo deberá estar metodológicamente bien planteado. Se deben exponer los resultados correctamente. Las conclusiones se deben ajustar al contenido del texto. La extensión de cada parte debe estar equilibrada.

5. Las citas	
Comprobar que todas las citas que aparecen en el texto se adaptan a las normas APA, ver las normas de publicación de la revista, y que todas ellas aparecen en la bibliografía.	
6. Las Tablas y los Gráficos	
Deberán ser necesarios y aportan información relevante en el artículo. Tiene que tener título y fuente documental. Si es Tabla el título irá arriba, si es figura irá abajo. Deberán estar enumeradas. No deben tener erratas y los datos facilitados se deben visualizar con claridad.	
7. La Bibliografía	
En principio el autor deberá quitar los autores que no estén citados en el texto. Hacer sugerencias si procede con respecto a la amplitud o actualización de la misma. Comprobar que se cumplen las normas indicadas en las instrucciones facilitadas a los autores. Comprobar que los/as autores/as aparecen en orden alfabético.	
8. Otros comentarios que se quieran añadir a la evaluación	
Principalmente aspectos específicos del área o ámbito de intervención.	
9. Decisión del evaluador	
Puede publicarse sin modificaciones	
Puede publicarse con cambios menores	
Puede publicarse con cambios mayores	
Es necesaria una reelaboración del contenido para proceder de nuevo a otra evaluación	
Debe rechazarse	

REVIEW SHEET FOR EVALUATING ARTICLES

REVIEW	Title of article:
	Fecha de envío al evaluador/a:
	Date on which article is sent to reviewer::

1. Title of article

Confirm that the title fits subject matter. Analyse possibility of changing it.

2. Abstract and key words

All articles must have an abstract and key words. The abstract must be no longer than ten lines and there should be a maximum of five key words.

The abstract should be a well-structured and well-written summary of the article.

3. Content of the manuscript

The content must be original, new and of interest to the publication. Check that the subject matter falls within the journal's scope. The manuscripts must be no longer than 30 double-spaced pages in Times New Roman, size 12. Suggest the journal section in which the article might be included. Correct spelling mistakes and point out paragraphs or sentences that are difficult to understand or are not sufficiently clear.

4. Exposition of ideas

The text should discuss the ideas in a clear manner, following a logical structure. The writing style should be appropriate and fluid. The sections should appear in a suitable order. The study should be well planned on the methodological level. Findings should be presented correctly. The conclusions should be faithful to the contents of the text. The various sections should be similar in length.

5. Citations

Confirm that all the references appearing in the text follow APA format (see journal's publication rules) and that all of them appear in the bibliography.

6. Tables and figures

They should be used only when necessary and when they provide information that is relevant to the article. They have to have a name and they must specify their source document. In the case of tables the title should appear above it, while in the case of figures it should appear below it. They must be numbered. They should contain no typos and the data provided should be easy to visualize.

7. Bibliography

In principle the author must remove from the bibliography any authors that are not cited in the text. Make any suggestions that may be needed with regard to the breadth or the up-to-dateness of the bibliography. Confirm that the guidelines appearing in the instructions for authors have been met. Confirm that the authors appear in alphabetical order.

8. Any further comments to be added to the evaluation

These would be primarily aspects specific to the field or area of intervention.

9. Reviewer's decision

Can be published with no modifications

Can be published with minor modifications

Can be published with major modifications

Content needs to be reformulated and re-submitted for review

Article should be rejected

Hoja de suscripción

TRABAJO SOCIAL HOY

(precios vigentes 2022)

NOMBRE (persona y/o entidad)

DIRECCIÓN

LOCALIDAD

PROVINCIA

CÓDIGO POSTAL

TELÉFONO

E-MAIL

FECHA

OBSERVACIONES

COSTE DE SUSCRIPCIÓN A LA REVISTA

3 números cuatrimestrales

Trabajadores/as Sociales de otros
Colegios Profesionales y/o estudiantes
acreditando dicha condición

30

Organismos/
Entidades

44

Resto

40

Extranjero

52

FORMA DE PAGO

- Transferencia bancaria a la cuenta del Banco Sabadell

Código IBAN ES61 0081 5736 9000 0132 7635

ENVIAR ESTE BOLETÍN, así como copia de la transferencia bancaria
(en caso de haber elegido esta forma de pago) a la siguiente dirección:

COLEGIO OFICIAL DE TRABAJO SOCIAL DE MADRID
C/ Evaristo San Miguel, 4 Local. Madrid 28008. España

O por Fax: 91 522 23 80, o descargando documento en www.comtrabajosocial.com

Firma del suscriptor

En cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y Reglamento (UE) 2016/679 le informamos que sus datos pasarán a formar parte la base de datos titularidad del COLEGIO OFICIAL DE TRABAJO SOCIAL DE MADRID cuya finalidad es la gestión de su suscripción, necesaria para y/o derivada de la prestación de servicios del Colegio Profesional. El interesado podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, portabilidad y limitación de uso, expresamente reconocidos en el citado Reglamento, mediante escrito, acompañado de fotocopia de DNI, dirigido a COLEGIO OFICIAL DE TRABAJO SOCIAL DE MADRID, con domicilio profesional EVARISTO SAN MIGUEL, 4 LOCAL, 28008 MADRID. Para más información al respecto, puede consultar nuestra Política de Privacidad en www.comtrabajosocial.com

Sumario | Contents

Presentación | Presentation [5-6]

Artículos | Articles [7-124]

Interés profesional | Professional interest

El informe social como herramienta identitaria del Trabajo Social
The social report as an identity tool for social work
Ana Dorado Barbé, Pilar Munuera Gómez y Jesús M.ª Pérez Viejo 7-22

Acercamiento del Trabajo Social al proceso del Duelo Migratorio
Approach of social work to the migratory mourning process
Daniela Montes Arenas 23-36

Percepción de los estudiantes sobre la importancia de la resiliencia en la labor profesional de los trabajadores sociales:
Propuesta de un modelo de mediación
*Students' perception of the importance of resilience in the professional work of social workers:
Proposal of a mediation model*
Carmen María Salvador Ferrer, Ascensión G. Rodríguez-Fernández y María Daniela Jurado-Pérez 37-50

Intervención profesional | Professional intervention

El perro de apoyo a niños, niñas y adolescentes en los juzgados de familia como herramienta de evaluación psicossocial
ante las crisis familiares
*The support dog for children and adolescents in family courts as a psychosocial assessment tool in the face
of family crises*
Amelia de Andrés Sanz 51-72

La participación comunitaria en el ámbito educativo durante la COVID-19
Community participation in education during COVID-19
Elena González Rodríguez 73-92

La conducción de grupos multifamiliares
The conduct of multi-family groups
Miguel Ángel Manchado Flores 93-124

Reseñas | Reviews [125-126]

Diez historias asombrosas de trabajadoras sociales
Reseña realizada por Rubén Yusta Tirado
Ten amazing stories of social workers
Review by Rubén Yusta Tirado 125-126

Información profesional | Professional information [127-128]

Presentación del libro "Retazos de una Historia"
Presentation of the book "Pieces of a story" 127-128