



PROSPECTIVA EN TORNO A LAS GRANDES DIMENSIONES DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN ERET (*Equip de Recerca Escola-Treball*) (*)

RESUMEN. El artículo se divide en cuatro apartados. En el primero, se presentan los antecedentes y el marco legal de los Programas de Garantía Social (PGS). En el segundo, se concretan los objetivos y modalidades de estos programas, las características del alumnado que los cursa y el perfil del profesorado que los imparte. El tercer apartado se centra en el contexto socio-educativo de la Comunidad de Castilla-La Mancha y el estudio de los PGS que en ella se desarrollan. Además, se presentan las dimensiones de los cuestionarios elaborados para realizarlo. Por último, en el cuarto apartado, se exponen las conclusiones derivadas de su aplicación y análisis en el estudio de la implantación de los PGS en la Comunidad de Castilla-La Mancha, y se hacen unas propuestas de optimización que pueden generalizarse a otras comunidades autónomas.

ABSTRACT. This article is divided into four sections. In the first section we present Social Guarantee Programs' precedents and legal framework. In the second section we define these programs' modes and objectives, pupils' characteristics, and teaching staff's qualifications and experience. The third section focuses on the socio-educational context of the Autonomous Region of Castilla-La Mancha and on the study of Social Guarantee Programs developed in this region. Furthermore, this section presents the dimensions of the question papers made to carry out the study. Finally, in the four section, we expound the conclusions derived from the study's application and analysis in the research for the introduction of Social Guarantee Programs in the Autonomous Region of Castilla-La Mancha and present some optimization proposals that can be extended to other autonomous regions.

INTRODUCCIÓN

La inquietud creada en amplios sectores del profesorado por la implantación de la LOGSE ha tenido singular resonancia en el

caso de los Programas de Garantía Social (PGS), especialmente en los mecanismos legales y psicopedagógicos que coadyuvan en la definición de la estructura de los PGS y de sus modalidades.

(*) El equipo ERET pertenece al Departamento MIDE de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Sus miembros son: A. Sánchez Asín (Coord); *Investigadores*: C. Buisán; J. García López; P. Jurado; N. Pérez Escoda; A. Sans y N. Servent; *Colaboradores*: S. Auberni, J. Bazoco, S. Romo y S. Salvatierra. *Becarias*: M. C. Galindo y M. E. Napione.

El Equipo de Investigación Escuela-Trabajo (ERET), adscrito al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, ha tomado seriamente en consideración las distintas problemáticas relacionadas con esa temática y ha centrado una parte de su actividad en su estudio e investigación. En este sentido, ha atendido la petición realizada por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha, y ha llevado a cabo un estudio sobre la implantación de los Programas de Garantía Social en esta Comunidad. El mencionado estudio ha permitido extraer las conclusiones que se presentan en este artículo.

ANTECEDENTES HISTÓRICO-EDUCATIVOS Y BASES LEGALES DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Los Programas de Garantía Social (PGS) tienen sus antecedentes históricos en las dificultades para la transición espontánea de la escuela al trabajo. Hasta principios de la década de los setenta, la transición del mundo escolar al mundo del trabajo se realizaba de una manera automática. Los jóvenes dejaban la escuela hoy para empezar a trabajar mañana. El paro era un fenómeno desconocido. A partir de los setenta, este panorama se trunca de una manera brusca. La recesión económica de 1973 produce cambios económicos y sociales profundos que provocan la ruptura del modelo socioeconómico vigente, y cada vez hay más jóvenes que abandonan la escuela para pasar largos períodos de inactividad, que alternan con trabajos precarios. Otro sector de jóvenes permanece en el sistema educativo y formativo un poco a la fuerza.

Durante los primeros años de la década de los ochenta, los jóvenes de 16 a 24 años que estaban desempleados represen-

taban casi la mitad del conjunto de los parados y los gobiernos de los países europeos empezaron a preocuparse seriamente por el nuevo fenómeno del paro.

Los primeros niveles de intervención de los municipios en la lucha contra el paro y la promoción del empleo juvenil tienen su origen en los denominados *Planes de Empleo Comunitario*, que fueron un primer intento de traducir el subsidio de desempleo en contraprestación social. En ese momento concreto, la dimensión formativa quedaba relegada a un segundo término. Lo principal era el aspecto laboral, conseguir contratos laborales temporales para hacer trabajos de utilidad pública.

La no-participación de los jóvenes en este tipo de iniciativas, el creciente número de jóvenes parados, una también creciente sensibilidad social, e informes coincidentes de todo tipo de expertos hicieron que las administraciones locales, las fuerzas sindicales y las instituciones con competencias en el tema se pusieran de acuerdo para realizar programas específicos para la promoción del empleo entre los jóvenes, con la perspectiva de lograr una inserción integral, tanto social como laboral. Los programas se llamaron *Planes de Empleo Juvenil*. Esto sucedía en los años 1982-83, y Barcelona y su provincia fueron pioneras en el desarrollo de este tipo de programas.

Debido a las crisis económicas que rompieron con la tradición del sistema productivo, las necesidades de formación de los asalariados se justificaban en dos realidades concretas: un trabajador en paro precisaba formación específica tanto para adaptar sus competencias profesionales a los puestos de trabajo que iban apareciendo, como para seguir en paralelo la evolución del sistema productivo y así defender su puesto de trabajo. Debido a ello, se desarrolló la *formación ocupacional*. La formación profesional (FP), a causa del alto grado de fracaso escolar que se acumulaba en sus aulas, el creciente abandono

escolar registrado, sobre todo en el primer nivel (FP-I), y, en general, lo obsoleto de su enseñanza, desacreditó el sistema reglado y potenció todavía más el sistema de la formación ocupacional.

Recordemos que, aunque en la actualidad la edad laboral mínima se establece a partir de los 16 años, en el anterior sistema educativo la escolaridad obligatoria finalizaba a los 14 (Ley General de Educación, 1970). Había un tiempo de nadie, dos años durante los cuales, si no se continuaban estudios, uno no podía ser contratado por dos razones: por no tener la edad mínima laboral y por falta de formación específica. Los jóvenes en esta situación se encontraban abandonados y en la más absoluta indefensión. Para hacer frente a este problema, nacieron, al amparo de instituciones y entidades, varios programas de atención dirigidos a adolescentes que habían abandonado el sistema escolar. Surgen las llamadas aulas-taller, con unos programas o actuaciones formativas integrales de iniciación profesional y de formación de actitudes laborales, y los talleres pre-profesionales.

En 1986, el Ayuntamiento de Barcelona y el Gobierno de la Generalitat de Cataluña inician conjuntamente los *Planes de Transición al Trabajo* (PTT), una acción dirigida a jóvenes de entre 16 y 25 años en paro, sin ninguna formación profesional específica y sin la mínima titulación académica. Estos programas contemplaban varios niveles de intervención:

- Recuperación instrumental y cultural.
- Orientación profesional.
- Conocimiento de la realidad del entorno laboral.
- Formación técnica específica (aprendizaje de un oficio).
- Prácticas laborales en la empresa.
- Acompañamiento en la inserción.

Los PTT constituyeron el inicio de los PGS y, actualmente, en Cataluña, son una modalidad de mismos. Los Programas de

Garantía Social, —previstos en la Ley de Educación (LOGSE-1990)— van dirigidos a todos aquellos jóvenes que no superen los niveles mínimos de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), con el objetivo de prepararlos para la reinserción escolar o para la inserción social y laboral.

BASES LEGALES DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

En España, la generalización de los PGS comenzó a producir a partir de la publicación de los diferentes decretos y disposiciones que desarrollaron algunos de los artículos de la LOGSE, que a continuación se explicitan.

La crítica más generalizada que se hizo a la Ley General de Educación (1970) era que, a los 14 años, al acabar la enseñanza obligatoria, establecía una doble titulación, con un título de valor académico (Graduado escolar) —que permitía el acceso al bachillerato o FP—, y otro, más desvalorizada socialmente (Certificado de escolaridad) —que únicamente permitía la incorporación a la formación profesional o el abandono del sistema educativo reglado. Actualmente, con la LOGSE (1990), quienes superan los objetivos de la ESO obtienen el Graduado en Educación Secundaria (artículo 22.2), y quienes no los superan reciben un certificado que acredita que han cursado 10 años de estudios. Además, a éstos últimos se les plantea la posibilidad de incorporarse a un Programa de Garantía Social. Tanto con la antigua Ley General de Educación (1970) como con la LOGSE (1990), se pone de manifiesto la vieja controversia entre quienes conciben el sistema educativo como una selección social y quienes lo conciben como medio de selección elitista, donde no tienen cabida los intereses y las capacidades de la mayoría.

La LOGSE deja muy claro, en el artículo 23.2, que, para el alumnado que no alcance

los objetivos de la educación secundaria obligatoria, se organizarán programas específicos de garantía social, con el objetivo de proporcionarle una formación básica y profesional que le permita incorporarse a la vida laboral activa o proseguir estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta Ley (artículo 32.1).

Según la Orden Ministerial 1257/1993, de 12 de enero, los PGS son programas que no se pueden considerar estrictamente dentro del sistema educativo, puesto que no forman parte de ninguno de los niveles, ciclos y grados en que se organiza, pero que están situados con toda claridad en el ámbito de responsabilidad del sistema educativo.

La incorporación de los PGS al sistema educativo tiene un carácter externo al mismo. Hablaríamos, por lo tanto, de una nueva relación externa-interna dentro del nuevo concepto de la formación técnico-profesional, que se vería reforzado por la existencia de un marco de colaboración con otras entidades o administraciones, sobre todo con la local y con departamentos de una misma administración. Es decir, aunque son responsabilidad de la administración educativa, se admite la posibilidad de que colaboren otras entidades públicas y privadas, especialmente la Administración Local (MEC, 1990).

La aparición de este nuevo espacio puede originar una situación ambigua y confusa en lo que se refiere a las responsabilidades de la Administración —concepción, organización y ejecución de los programas—, aunque se prevé que, a medida que se vaya regulando su aplicación, surjan disposiciones y acuerdos de colaboración que faciliten su ordenación, el marco de competencias y las fuentes de financiación. De hecho, las diferentes regulaciones de estos programas establecidas por las Comunidades Autónomas con competencias en educación han producido marcadas diferencias territoriales en el conjunto del Estado español, tanto en relación

con su diseño, como en lo referente a su dependencia institucional, y, en el ámbito legislativo, se han generado multitud de ambigüedades e imprecisiones en cuanto a responsabilidades se refiere.

RASGOS DESCRIPTIVOS DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL: OBJETIVOS, MODALIDADES, ALUMNADO Y FORMADORES

La definición de los PGS se encuentra, como se apuntó anteriormente, en una posición ambigua entre el sistema educativo y la formación no reglada. Por ello, podríamos destacar que la finalidad de los PGS, tal como dice la ley, es, por un lado, proporcionar una formación básica y profesional que permita incorporarse a la vida activa o proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas regladas y, por otro, formar de manera adecuada para adquirir las competencias profesionales básicas que permitan una actividad laboral específica. También posibilitan proseguir la formación reglada, especialmente en los ciclos formativos de grado medio.

Estas finalidades hacen que las principales características de estos programas sean que no son obligatorios, ofrecen una formación no reglada, poseen un enfoque general y metodológico de tipo práctico que capacita para la vida profesional, y constituyen el paso previo para acceder al mundo laboral o a la formación profesional reglada de grado medio.

En el ámbito del MEC, la Dirección General de FP Reglada y Promoción Educativa expone las características básicas de los mismos en su Documento General de los PGS (MEC, 1995). Dichas características, junto con los objetivos que persiguen estos programas, se concretan en cinco áreas de formación.

Metodológicamente, estas áreas requieren flexibilidad, ya que se trata de un alumnado que no ha pasado por programas de

CUADRO I
Rasgos característicos de los PGS

Características básicas de los PGS	Objetivos que persiguen
<p>Son responsabilidad del sistema educativo.</p> <p>Mantienen objetivos de las enseñanzas básicas.</p> <p>Introducen un fuerte componente de formación profesional específica.</p> <p>Son compatibles con un contrato laboral.</p> <p>Están abiertos a la participación de otras administraciones públicas.</p> <p>Constituyen una oferta especial concebida con criterios de competencia educativa.</p> <p>Poseen un marco general flexible organizado en cuatro modalidades.</p> <p>Tienen una flexibilidad interna y son programas individualizados.</p> <p>Precisan de un eficaz sistema de orientación profesional.</p>	<p>Completar la formación básica.</p> <p>Iniciar o formar en un oficio o profesión.</p> <p>Afianzar la madurez personal.</p>
CONCRECIÓN EN ÁREAS DE FORMACIÓN	
Área de formación básica (entre 6 y 9 horas/semana)	
<p>Sus objetivos son facilitar técnicas y habilidades básicas para un mejor aprendizaje en taller; proporcionar conocimientos necesarios para una relación mejor con uno mismo, con los demás y con el entorno; desarrollar la madurez personal para la integración social en equipo y normas de trabajo; y elevar al máximo la formación general para la inserción educativa o laboral. Debe partir desde los contenidos básicos instrumentales de la etapa de Educación Primaria, y llegar hasta los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria que se consideren esenciales para el acceso a la Formación Profesional de grado medio.</p>	
Área de formación profesional específica (entre 15 y 18 horas/semana)	
<p>Su objetivo es ofrecer una cualificación profesional polivalente de grado elemental. Para ello, deberá tener presente los perfiles profesionales vigentes en el mercado laboral. También contemplará la posibilidad de una situación de empleo a media jornada con contrato laboral de aprendizaje y, de igual modo, deberá permitir alcanzar en poco tiempo la competencia y la acreditación para desempeñar un trabajo productivo.</p>	
Área de formación y orientación laboral (entre 2 y 3 horas/semana)	
<p>Sus objetivos son familiarizar al alumnado con el mercado de trabajo, con las relaciones laborales del ámbito profesional que corresponda, y dotarle de recursos y ofrecerle la orientación necesaria para la búsqueda de un puesto de trabajo y para el autoempleo. Los contenidos que se tendrán presentes son: legislación y relaciones laborales, seguridad e higiene, auto-orientación y toma de decisiones, e inserción sociolaboral y estrategias de búsqueda de empleo.</p>	
Área de tutoría (entre 1 y 2 horas/semana)	
<p>Su objetivo es afianzar la madurez personal y social del alumno. La orientación ha de centrarse en lo personal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en lo laboral/profesional.</p>	
Área de formación complementaria (entre 2 y 3 horas/semana)	

adaptación y programas específicos. Por ello, hay que tener presentes las características individuales del alumnado atendido, se deben

aceptar las distintas situaciones de partida y las diversas expectativas, hay que partir de la realidad y del aprendizaje significativo, y es

importante el tratamiento interdisciplinario. Finalmente, es preciso apuntar la importancia otorgada a las actividades individuales y que requieren colaboración, así como la apuesta por un proceso de auto-evaluación y autorregulación de los aprendizajes.

Estos objetivos y áreas se concretan, dependiendo de las características de los

destinatarios, en unas modalidades de tipo organizativo y estructural, establecidas en función del itinerario que sigue un determinado alumnado.

Este cuadro ayuda a materializar enfoques o modalidades de acción formativa adaptados a las características de las personas a las que van dirigidos. Es necesario

CUADRO II
Modalidades de los PGS

Modalidad	Finalidad	Estructura	Destinatarios	Ratio
Iniciación Profesional	Formación para continuar los estudios y preparar al alumnado para su incorporación en la vida activa.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación básica. • Formación que capacite para la vida profesional. Formación y orientación laboral. • Tutoría. • Actividades complementarias. + 30 horas semanales. + Prácticas voluntarias (3 ^{er} trimestre-150 horas). + Duración: un curso académico.	Alumnado 2º ciclo de ESO que haya agotado, a través de los programas de diversificación, la posibilidad de obtener el título. Jóvenes desescolarizados que no posean titulación académica superior a la del Graduado Escolar y carezcan de título de Formación Profesional de Primer Grado.	Entre 10 y 15 alumnos/as. Puede incluir un máximo de tres alumnos/as con NEE.
Formación para el Empleo	Inserción laboral de los jóvenes, facilitando una primera experiencia laboral.	Dos fases: <ul style="list-style-type: none"> • Seis meses de formación. <ul style="list-style-type: none"> - Formación básica. - Formación que capacite para la vida profesional. - Formación y orientación laboral. - Tutoría. - Actividades complementarias. + 15 horas semanales. • Seis meses de formación de empleo. + Contrato laboral de aprendizaje. Duración de las dos fases: un año.	Jóvenes desescolarizados menores de 21 años o que cumplan 16 años en el año natural en que lo inician, que no posean titulación superior al Graduado Escolar o a alguna Formación Profesional.	Entre 10 y 15 alumnos/as. Puede incluir un máximo de tres alumnos/as con NEE.
Talleres Profesionales	Desarrollo y consolidación de actitudes positivas de participación social y de recuperación de la motivación para el aprendizaje.	Tres fases: <ul style="list-style-type: none"> • Formación polivalente. • Formación en un perfil profesional. • Inserción laboral. + Entre 26 y 30 horas semanales. + Prácticas en centros públicos o privados. Duración mínima de un año.	Jóvenes desescolarizados, en situación de marginación y riesgo social, que tienen dificultades para adaptarse al medio escolar o laboral.	Entre 10 y 12 alumnos/as.
Modalidad Específica (ACNEES)	Preparación para la inserción laboral de jóvenes que presentan alguna discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación básica: <ul style="list-style-type: none"> - Componente instrumental. - Componente socio-natural. - Habilidades sociales. • Formación profesional específica. Duración de dos cursos académicos.	Jóvenes con necesidades educativas especiales.	Entre 8 y 12 alumnos/as.

resaltar que son clasificaciones que, si bien orientan, difícilmente son aplicables a la realidad de manera automática, ya que el alumnado se nos presenta muy diverso. Hay que hacer especial mención a las personas que presentan discapacidades específicas, tanto psíquicas como físicas, y que tienen el mismo derecho que las demás a recibir una atención adecuada que les permita integrarse en el mercado laboral.

APROXIMACIÓN A LA TIPOLOGÍA GENERAL DE SITUACIONES DE LOS JÓVENES SUSCEPTIBLES DE SER ATENDIDOS POR LOS PGS

A partir de la LOGSE (1990), en la que se dibuja el marco teórico de referencia de los PGS, el criterio de derivación y admisión de los posibles candidatos a los mismos ha ido ampliándose con el tiempo. Es un hecho que hace necesario un análisis más detallado de las posibles tipologías de

CUADRO III

Principales trayectorias de transición escuela-trabajo

- 1 Jóvenes que sufren las consecuencias del fracaso escolar y que terminan o abandonan la ESO sin haber alcanzado los objetivos propios de la misma y sin título académico alguno, pero que desean seguir en el centro y acceder a los ciclos formativos de grado medio o adquirir conocimientos necesarios para su inserción laboral.
- 2 Jóvenes que situaríamos dentro de los parámetros de la «normalidad», escolarizados hasta el final de la ESO, pero que por distintas razones presentan un bajo rendimiento académico pobreza en los aprendizajes, falta de motivación e interés por los estudios, -necesidades familiares, empleo familiar, empleo sumergido, subempleo..., abandonan el sistema educativo reglado y toman la opción de la inserción laboral.
- 3 Adolescentes que han abandonado desde hace tiempo la etapa escolar y que se hallan en situación de ausencia de oportunidades, tanto formativas como profesionales. Identificaríamos aquí a aquellos jóvenes que han permanecido muchos meses sin formación o sin trabajo, o sólo con trabajos secundarios y muy esporádicos.
- 4 Jóvenes con dificultades generalizadas en las áreas del aprendizaje que no desean o no pueden continuar en el sistema educativo reglado, por lo que no se incorporan a un programa de diversificación curricular orientado para alumnos con similares características.
- 5 Jóvenes inmigrantes que necesitan una atención y ayuda específicas por haberse incorporado tardíamente al contexto escolar sin base ni preparación suficiente para poder seguir con garantía sus estudios.

sus beneficiarios. En el cuadro siguiente, presentamos las posibles trayectorias de transición escuela-trabajo.

Las situaciones descritas anteriormente no introducen itinerarios concretos o definidos, sino que constituyen puntos de referencia, o puntos de partida, a tener en cuenta. Así pues, combinando los distintos apartados tendríamos, en primer lugar, a todos aquellos alumnos/as que se hallan en situación de riesgo social, con episodios de absentismo escolar, bajos niveles del aprendizaje académico, escasos recursos y competencias personales y sociales, dificultades de adaptación o problemas de personalidad. Se trata de jóvenes con un denominador común –el fracaso escolar y el rechazo a la institución educativa– y que, a causa de sus escasas posibilidades de inserción laboral, corren el riesgo de desembocar en la marginación y la delincuencia. En segundo lugar, identificaríamos a aquellos adolescentes que se hallan en una situación de inserción laboral confusa o negativa. Son jóvenes que al finalizar su escolaridad no aprovecharon las distintas opciones de formación laboral y se encuentran actualmente sin alternativas profesionales y en vías de desestructuración personal y social.

En este punto, y a la luz de lo expuesto más arriba, es posible deducir cual es el perfil del alumnado que cursa un PGS. Así, aunque el punto de partida de muchos de estos alumnos es no haber logrado los objetivos de la ESO, nos encontramos ante un colectivo bastante heterogéneo, formado por jóvenes que provienen de distintas situaciones y que, en consecuencia, poseen también diferentes características, necesidades y motivaciones.

En general, se señalan los tres factores esenciales que coinciden en el alumnado

de Garantía Social: La propia historia personal, las condiciones y circunstancias que han rodeado su adolescencia, y su historia escolar, especialmente su respuesta ante la ESO. Otros estudios exponen más características que definen a este alumnado (Díez Gutiérrez, 1995; García, 1998; Sánchez Asín y otros, 2000)¹.

Auberni (1997. pp. 30-31), a partir de encuentros y cursos formativos con profesores de PGS en Barcelona, establece el siguiente perfil de los alumnos que cursan esos programas:

- *Desencantados del sistema educativo.* Tienen una cierta sensación de fracaso endémico que comporta, en muchos casos, que tengan una actitud negativa de cara a los aprendizajes y disciplinas escolares.
- *De la cultura del «ir tirando»*, que favorece una actitud de dependencia y conformismo muy peligrosa con vistas a la maduración personal, social y profesional.
- *Con una valoración del mundo del trabajo diferenciada de la de los adultos.* Los jóvenes viven el trabajo dentro de la temporalidad y, a veces, como recurso que facilita el consumo. Parecen estar lejos de considerarlo como un medio de planificación de su propia vida, y como un medio de relación y participación.
- *Con tendencias a la resignación personal y el escepticismo sobre el presente y el futuro de lo social.* Presentan graves dificultades para realizar proyectos de vida propios e independientes, con una gradual depauperación de sus aspiraciones personales.

(1) En síntesis: Edades entre 16 y 18 años; situaciones familiares problemáticas; experiencias vitales, escolares, laborales y de relación poco positivas que dificultan la construcción de su futuro; desorientación general; falta de habilidades sociales, y poca capacidad de tomar decisiones y resolver conflictos; formas de comunicación no verbal bien desarrolladas; mayor expresividad en las situaciones informales espontáneas que en las estructurales y formales; respuesta positiva al aprendizaje en marcos de colaboración; y mejor rendimiento en los aprendizajes que se realizan a través de la acción y la experiencia.

- *Con desconocimiento sobre la estructuración del mundo del trabajo.* Desconocen generalmente cómo se articula, cuáles son sus exigencias y sus jerarquías y cuáles son las organizaciones, los derechos y deberes de los trabajadores.
- *Faltos de información sobre sus posibilidades formativas y sobre el mercado de trabajo.* Debido a que sus canales de relación e información no son los adecuados, se encuentran en inferioridad de condiciones frente a otros jóvenes más normalizados.
- *Faltos de los suficientes requisitos para poder tomar decisiones de futuro.* Dada su situación de fracaso escolar endémico, en muchos casos, se encuentran sin referencias claras.
- *Faltos de destrezas personales para su inserción laboral.* Buscar trabajo es una tarea compleja: uno ha de saber movilizar todos sus recursos y no hacerlo implica estar en clara desventaja.

LOS FORMADORES Y EL PROFESORADO DE LOS PGS: AGENTES IMPULSORES DE CAMBIO

Los PGS se pueden plantear como programas modificadores de trayectorias de fracaso escolar. Desde la perspectiva de alumnos con fracaso escolar, los PGS son considerados por algunos autores como un modelo de «política de externalización», es decir, de infravaloración de la diferenciación curricular, y establecimiento de un sistema de formación profesional de segundo orden y cierta flexibilización del carácter obligatorio de la formación básica (Casal, García y Planas, 1998; Martínez y Miquel, 1998).

Parece como si se tendiera a dirigir a los alumnos problemáticos o inadaptados al ámbito escolar hacia caminos ajenos al sistema educativo. En otro orden, los PGS y la oferta de formación ocupacional disponible a partir de los 16 años neutralizan

el compromiso docente respecto a la diversidad. Este es un peligro que debe evitarse con decisión. Los PGS, vistos dentro del sistema reglado o no, son un recurso educativo que, dentro del sistema general, pretende atender a determinados jóvenes que, por las causas que fueren, llevan consigo la pesada etiqueta de fracasados escolares.

Según el estudio sobre el fracaso escolar realizado en la Comunidad de Valencia por Albiñana, Clemente y Doménech (1997), se ratifica que el rendimiento académico de nuestros alumnos se ve influenciado por multitud de factores: socioculturales, familiares, escolares, personales, cognitivos... y, por otro lado, el propio rendimiento influye, a su vez, en numerosas variables (personales, sociales, escolares). El proceso de aprendizaje se relaciona también con factores de personalidad.

Las múltiples causas del fracaso escolar obligan, para realizar una buena labor docente, a tener en cuenta a todos los factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta primordial estudiar las relaciones entre factores y las características de los alumnos. Estas ha de servir de base en la intervención educativa siempre, y especialmente dentro de los Programas de Garantía Social.

Desde esta perspectiva, y añadiendo los supuestos establecidos por la LOGSE en los artículos 36 y 37 y el desarrollo establecido para los mismos (MEC, 1996), la figura de los profesionales que intervienen en los PGS adquiere una gran relevancia. Estos profesores y sus perfiles profesionales deben responder a los objetivos de los programas —completar la formación básica, iniciar o formar en un oficio o profesión y afianzar la madurez personal de los alumnos—, sin olvidar que ellos mismos son parte de los actores de la formación.

Las diversas situaciones de aprendizaje en las que necesariamente deben saber desenvolverse a lo largo del proceso de formación requieren que estos docentes posean conocimientos adecuados y cuali-

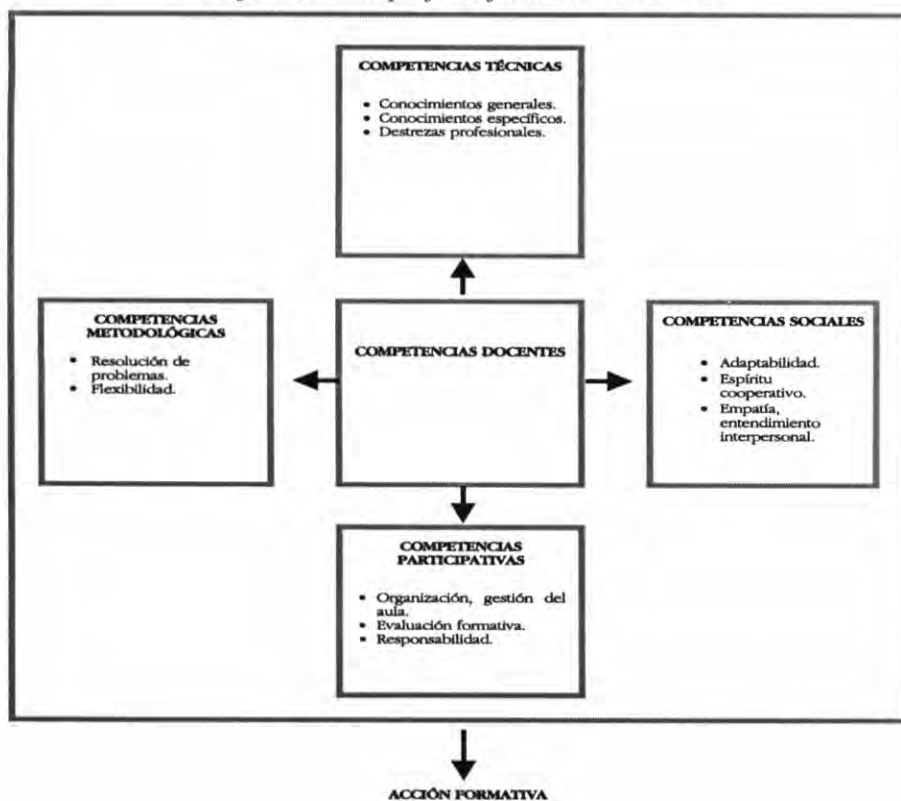
dades suficientes para organizar estas situaciones y dotarlas de dinamismo. Además, deben romper con el esquema del profesor tradicional, que se ocupa de transmitir conocimientos, para afrontar la tutoría y el asesoramiento individualizado del alumnado, y actuar como guías y consejeros. En estas circunstancias, deben poner en juego su capacidad para atender a los alumnos y satisfacer las experiencias del proceso educativo.

El perfil del profesor/a de PGS es un perfil complejo, que ha de conjugar diversas competencias. Estos docentes deben conocer los niveles de partida del alumnado y se les exige que den respuesta a sus necesidades de entrada (motivar, dotar de dinamismo, acompañar...). Asimismo, precisan conocimientos técnico-profesionales actualiza-

dos y un dominio de las metodologías más adecuadas a las diversas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente las estrategias metodológicas de cariz más activo, así como de aquellos recursos y medios a su alcance; también deben ser buenos comunicadores, y poseer la empatía y las habilidades sociales múltiples que les permitan relacionarse adecuadamente tanto con sus alumnos, como con los demás profesores-compañeros, con quienes deberán trabajar en equipo de forma coordinada.

Por otra parte, no podemos olvidar que este profesorado puede responsabilizarse total o parcialmente de una serie de áreas curriculares tales como: habilidades académicas básicas, programas de tutoría, programas compensatorios y de soporte,

CUADRO IV
Perfil básico del profesor-formador de los PGS



programas de estrategias de aprendizaje, instrucción en habilidades de supervivencia y de vida, entrenamiento profesional, planificación de la transición... El perfil profesional engloba un conjunto de características personales y profesionales que pretenden dar respuesta a las nuevas necesidades de este alumnado –reflexión, autonomía, capacidad para tomar decisiones, cooperación, flexibilidad, actualización, sensibilidad, etc.–, y es, en resumen, un perfil profesional altamente cualificado en todos los aspectos.

Vemos, pues, que –según la terminología de Bunk (1994)– el perfil de estos profesionales aúna competencias técnicas y metodológicas, sin olvidar las competencias eminentemente sociales y participativas (véase cuadro IV), que, en definitiva, son la esencia que les ha de permitir afrontar y responder con éxito al complejo entramado de retos que plantean los PGS.

En resumen, los Programas de Garantía Social se convierten en abanderados de la integración sociolaboral de muchos alumnos que han experimentado el fracaso académico, e inciden sobre lo que puede denominarse proceso de transición hacia la vida activa. Para ello, se requiere romper con las inercias del sistema educativo anterior, y la cooperación y la interdisciplinariedad aparecen como el modo más aconsejable de abordar la realidad de los PGS. Se trata de un esquema de funcionamiento nuevo, para el cual el profesorado carece usualmente de la formación y tradición profesional. La función docente se ha caracterizado por desarrollarse mediante inercias individualistas que es preciso reorientar, porque el profesor de PGS debe necesariamente garantizar la coordinación y asumir tareas compartidas.

Estamos hablando, pues, de un profesional capaz de dar respuestas apropiadas e imaginativas y de afrontar situaciones inciertas y complejas, adaptable, con sólidos principios profesionales y una alta implicación, asentada en la convicción y la responsabilidad profesionales. En conse-

cuencia, la motivación del profesorado es importantísima. Para ello, es necesario revisar situaciones contractuales, de estatus, de posibilidades de formación; mejorar las condiciones del ejercicio profesional; e incentivar las experiencias innovadoras como elementos dignos de consideración.

ESTUDIO SOBRE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL DE LA COMUNIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Después de algunos años de implantación de los Programas de Garantía Social, parece necesario realizar una revisión y evaluación del funcionamiento de los mismos. En este marco, el equipo ERET se planteó realizar una investigación sobre las principales necesidades de los PGS. Para realizarla, tomó en consideración al alumnado y el profesorado, valoró las necesidades de estos colectivos, de las familias y de los empresarios con respecto a los programas de Garantía Social, y completó los datos obtenidos con el análisis de sus expectativas. El objetivo final de este trabajo era delimitar los elementos claves que permitiesen ofrecer propuestas de intervención para la optimización de los PGS. Este análisis se concretó en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, respondiendo a la demanda de la Consejería de Educación y Cultura de esta Comunidad.

CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

Para comprender las características educativas de Castilla-La Mancha y las de sus institutos de educación secundaria, así como los condicionantes, las dificultades y las posibilidades de la implantación de los PGS en dicha Comunidad, revisamos, sucintamente, algunos apuntes demográficos, económicos y socioculturales de la región.

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, con un vasto territorio (79.461

km², un 15,7% del territorio nacional) de distribución orográfica muy desigual, es una de las comunidades con menos densidad de población (22 habitantes por Km²). Además, la dispersión de sus habitantes es alta y hay grandes zonas despobladas.

Desde el punto de vista de la estructura económica, la Comunidad cuenta con sectores de importante crecimiento, como el de la construcción, ligado al de la producción de cemento. En la década de los noventa, se produce un significativo descenso en los sectores agrario e industrial (12,7% en agricultura y 18,7% en industria en el año 1995), a la vez que un sensible aumento en el sector servicios, que ofrece importantes índices de ocupación (el 46,7% en 1995).

Desde la perspectiva sociocultural, interesa resaltar el importante esfuerzo realizado en Castilla-La Mancha en los últimos años para dotar a los centros educativos de infraestructuras deportivas. El Plan de extensión de la educación física ha supuesto 190 nuevas instalaciones deportivas para 215 centros escolares. Otro dato a resaltar es la existencia de más de 360 bibliotecas públicas y 300 nuevas casas de cultura, y la construcción de un centenar de espacios escénicos.

En los centros educativos de Castilla-La Mancha, se encuentran matriculados algo más de trescientos mil alumnos y alumnas, distribuidos en las diferentes enseñanzas de la LOGSE. Durante el curso escolar 1999-2000, en Castilla-La Mancha, funcionaron 152 institutos de enseñanza secundaria y 18 secciones adscritas a un IES de referencia, con más de cien mil alumnos matriculados².

En relación con el departamento de orientación —que tan importante papel cumple en el desarrollo de los Programas de Garantía Social—, hay que decir que en cada instituto hay uno dotado con personal especialista en psicopedagogía. Diferente es la situación que encontramos

cuando hablamos de profesores de apoyo adscritos al Área de Lengua o Ciencias Sociales (CS), al de Ciencias o Tecnología (CT) y al Área Práctica (AP), que están presentes en menos del 60% de los centros.

La implantación de los Programas de Garantía Social ha seguido un ritmo irregular, al tiempo que, de manera progresiva, se iban desarrollando las enseñanzas de la LOGSE. Los primeros datos de alumnos matriculados en PGS datan del curso 1996-97, donde un total de 398 alumnos (374 en centros públicos y 24 en centros privados) seguían enseñanzas de esta naturaleza.

Durante el curso 1998-99, en los centros públicos de Castilla-La Mancha, se desarrollaron un total de 61 Programas de Garantía Social en la modalidad de Iniciación-Profesional y 13 en la modalidad de ACNEES. De estos últimos, cuatro en institutos de enseñanza secundaria y nueve en centros específicos de educación especial. Por parte de los ayuntamientos, se han desarrollado 23 programas, lo que hace un total de 97 PGS en toda la Comunidad.

PROCESO EMPÍRICO: ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS Y MUESTRA

En primer lugar, se estableció como meta el análisis de la situación, mediante la recogida de información bibliográfica de cada uno de los ámbitos que previamente se determinaron, y se analizaron las dimensiones a evaluar referentes a cada uno de ellos y sus principales indicadores, con el fin de ir definiendo el diseño de cada cuestionario. Posteriormente, se procedió a contrastar, en sucesivas sesiones de trabajo, la pertinencia o no de los indicadores de cada ámbito. Así, todos los indicadores recopilados sufrieron un exhaustivo análisis. Se contrastó la información reco-

(2) Fuente: Orden de 22 de febrero de 1999 (BOE de 1 de marzo de 1999).

gida mediante los diferentes cuestionarios, con el fin de evitar solapamientos e ir depurando progresivamente la información.

Además, se planteó una primera redacción, que permitió reestructurar y categorizar la información de cada ámbito a partir de criterios de utilidad y eficacia. Se procedió a un minucioso análisis de cada uno de los ámbitos en función de toda la casuística relacionada con los aspectos legales, organizativos, administrativos, académicos, curriculares, y de formación del profesorado, y se tuvieron en cuenta las fuentes documentales y las consultas realizadas a los expertos. Finalmente, se elaboraron cuatro cuestionarios, que fueron validados por el sistema de jueces, aplicados a modo de prueba piloto y remitidos a la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha para contrastar opiniones.

Los instrumentos de recogida de datos elaborados son los siguientes:

- *Cuestionario A:* Para la dirección, jefatura de estudios, dirección del Departamento de Orientación y profesorado-tutor de 4º ESO.
- *Cuestionario B:* Para el profesorado de PGS.

- *Cuestionario C:* Para el alumnado de PGS.
- *Cuestionario D:* Para asociación de madres y padres de alumnos/as (AMPA).

Se invitó a participar en el estudio a todos los IES de Castilla-La Mancha (muestra invitada: 89 centros), y se les enviaron los cuestionarios A y D. Sólo en el caso de los IES con experiencia en Programas de Garantía Social se añadieron los cuestionarios destinados al profesorado y alumnado de PGS (cuestionarios B y C). De los 51 centros que respondieron, solamente 13 realizan Programas de Garantía Social en la actualidad. En la tabla I se presenta la descripción de la muestra consultada.

LAS DIMENSIONES DE LOS CUESTIONARIOS

A continuación, presentamos el cuadro resumen de cada uno de los cuestionarios, que incluye un listado de las dimensiones e indicadores contenidos en cada uno de ellos, y que constituyen el eje de las preguntas formuladas. La limitación de espacio no nos permite presentar su versión completa, a pesar de su reducida

TABLA I
Muestra consultada (Estudio sobre los Programas de Garantía Social. Comunidad de Castilla-La Mancha)

	n	Hombres	Mujeres	Media de edad	Cuestionario aplicado
Dirección	50	92%	8%	38,3 a.	A
Jefatura de estudios	50	75%	25%		
Dirección Departamento Orientación	43	51%	49%		
Profesorado tutor	105	55%	45%		
Profesorado de PGS	28	75%	25%	39 a.	B
Alumnado de PGS	111	78%	22%	16,6 a.	C
AMPAS	23	—	—	—	D

CUADRO I

Cuestionario A: Dirección, jefatura de estudios, dirección del Departamento de Orientación y profesorado tutor de 4º de ESO

DIMENSIONES	INDICADORES
Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Edad. • Género.
Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia en Programas de Garantía Social. • Conocimiento de la legislación vigente. • Información sobre los PGS del entorno.
Información sobre los PGS del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Grado y tipo de información. • Valoración de su utilidad. • Valoración de su importancia socioeducativa. • Aspectos de mejora.
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel que puede alcanzar el alumnado en: <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes básicos. - Formación profesional. - Madurez personal. - Inserción laboral. • Posibilidades de este alumnado para seguir estudios de grado medio.
Orientación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de alumnado que no supera la ESO. • Alumnado que proseguirá PGS. • Vías más usuales de orientación escolar. • Criterios establecidos en del centro para la orientación.
Grado de participación organizativa	<ul style="list-style-type: none"> • En tareas de gestión. • En organización académica. • En organización de horarios. • En otras tareas. • PGS y Proyectos Educativo y Curricular de Centro (PCE/PCC).

extensión: El cuestionario del profesorado de PGS tiene 7 páginas y los restantes solamente 4 páginas, y el formato empleado es amplio y muy claro. Después de cada cuadro resumen, se describe brevemente la muestra consultada con este instrumento.

Descripción de la muestra: La muestra estaba compuesta por 248 sujetos –50 directores/as, 50 jefes/as de estudios, 43 directores/as del Departamento de Orientación y 105 profesores/as tutores/as. Teniendo en

cuenta la totalidad de la muestra, hay que señalar que realizan estas funciones un mayor número de hombres (65%) que de mujeres (35%). La comparación entre estos colectivos pone de manifiesto que los hombres ocupan los cargos con mayor responsabilidad (Dirección y Jefatura de Estudios), aunque hay más equilibrio de género en lo que respecta a la tutoría y la dirección del Departamento de Orientación. Únicamente el 18% de los sujetos de la muestra posee experiencia previa en PGS.

CUADRO II
Cuestionario B: Profesorado de PGS

DIMENSIONES	INDICADORES
Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Edad. • Género.
Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de estudios académicos y especialidad. • Formación complementaria.
Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos de experiencia docente. • Experiencia laboral.
Situación laboral y profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de contrato. • Categoría. • Ámbito de la tarea profesional. • Compatibilidad docente y profesional.
Organización de los PGS	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la selección del alumnado. • Participación en el diseño. • Relevancia de los objetivos de los PGS. • Valoración de los contenidos. • Coordinación del profesorado. • Coordinación con los agentes sociales.
Prácticas y relación centro-empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de las prácticas. • Seguimiento.
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de formación inicial. • Interés. • Autoestima. • Grado de apoyo familiar. • Grado de superación de los objetivos del PGS.
Recursos didácticos y necesidades de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas utilizadas. • Recursos didácticos utilizados. • Petición de formación en estrategias didácticas. • Petición de formación en recursos didácticos.
Aspectos y temáticas relacionados con la práctica docente: Grado de importancia y competencia personal	<ul style="list-style-type: none"> • Características del aprendizaje adulto. • Estrategias didácticas. • Técnicas de programación. • Técnicas de evaluación. • Uso de nuevas tecnologías. • Atención a la diversidad. • Técnicas de observación y entrevista. • Tutoría y orientación del alumnado. • Auto-concepto y motivación. • Habilidades sociales. • Planificación y evaluación de las prácticas.
Valoración de los Programas de Garantía Social	<ul style="list-style-type: none"> • Duración. • Recursos humanos y materiales. • Nivel de cumplimiento de la programación. • Nivel de aceptación por parte del alumnado. • Utilidad de los PGS.

Descripción de la muestra: La muestra incluye 28 profesores de los 13 centros con PGS. La media de sus edades –que oscilan entre los 28 y los 66 años– es de 39 años. Un 75% de ellos son hombres y un 25% mujeres. El 50% de los docentes posee formación técnica y el 46% cuenta con una diplomatura universitaria –la mayoría son maestros o ingenieros técnicos, aunque

únicamente un 3,6% posee una licenciatura. Todos ellos señalan haber realizado *cursos de formación complementaria*, ya sea formación propiamente pedagógica –sobre metodología educativa (65%), estrategias didácticas (61%), informática (6⁰⁰%), evaluación (56%), etc.– o bien formación profesional o especializada dentro de su propio ámbito.

CUADRO III
Cuestionario C: Amumnado de PGS

DIMENSIONES	INDICADORES
Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Edad. • Género.
Datos familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de los padres. • Ocupación laboral. • Nivel socioeconómico. • Situación de la pareja: Tus padres están... • Personas con las que convive.
Datos académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios finalizados. • Motivos para el abandono de los estudios.
Experiencia laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones del trabajo. • Actividades laborales preferidas. • Valoración de aspectos relacionados con el trabajo.
Programa de Garantía Social	<ul style="list-style-type: none"> • Motivos de elección. • Valoración de la formación básica. • Valoración de las tutorías. • Valoración de las prácticas. • Expectativas. • Fuente de información.
Ámbito laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad laboral que puede desarrollar. • Actividad laboral que le desearía desarrollar.
Actividades de ocio	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio preferidas.

Descripción de la muestra: De los 111 alumnos/as de entre 16 y 20 años que constituían la muestra, sólo un 22% eran chicas. El 67,3% ha iniciado estudios secundarios sin completarlos y del resto (28,7%) sólo ha completado los estudios primarios el 11,1%.

Respecto al nivel de estudios de los padres, hay que decir que un 15% no tiene estudios y un 65% tiene estudios primarios. El 92% de las familias tiene un nivel socioeconómico medio.

CUADRO IV
Asociación de padres y madres de los alumnos/as (AMPA)

DIMENSIONES	INDICADORES
Datos generales: Características de la AMPA	<ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnado del centro. • Número de asociados. • Porcentaje de asociados según nivel educativo. • Porcentaje de asociados que asisten a los actos. • Funciones que desempeña la AMPA. • Funciones que debería desarrollar. • Grado de satisfacción sobre su funcionamiento.
Datos específicos con referencia a PGS	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de los PGS en la AMPA. • Porcentaje de familias de alumnado de PGS. • Funciones que debería desarrollar con los PGS.
Información de la AMPA sobre el sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de conocimiento del sistema educativo. • Grado de conocimiento de los PGS. • Información a las familias de otros ámbitos. • Vías de información a las familias.
Información de la AMPA sobre los PGS que se desarrollan en el centro	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de información de la AMPA sobre: <ul style="list-style-type: none"> – Cursos que se imparten. – Objetivos. – Contenidos. – Estrategias metodológicas. – Legislación vigente. • Opinión sobre esta información. • Tipo de información a ampliar.
Participación en organización	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de colaboración en: <ul style="list-style-type: none"> – Organización actividades complementarias. – Aportación de recursos materiales. – Información sobre los PGS a las familias. – Contactos con empresas. • Otras participaciones. • Ampliación de la participación.
Expectativas de las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar trabajo. • Continuar estudios. • Consolidar aprendizajes. • Crecimiento personal. • Ocupar a los muchachos/as.

Descripción de la muestra: La muestra la configuran las AMPAs de 23 centros. La media de alumnos que asiste a estos centros es de 597 sujetos. En el 76% de los centros, los PGS no están representados dentro del AMPA. Solamente en un 17% de los centros restantes (24%), los PGS se integran en la asociación del mismo modo que el resto de niveles educativos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE OPTIMIZACIÓN

PERSONAL EN LOS CARGOS DE DIRECCIÓN, JEFATURA DE ESTUDIOS, DIRECCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y PROFESORADO TUTOR DE 4º DE ESO

Las expectativas con respecto a la utilidad de los PGS y a la consecución de los obje-

TABLA II
Conocimiento de los elementos de los PGS según grupo

CONOCIMIENTO DE LOS ELEMENTOS DE LOS PGS	Director/a del Departamento de Orientación	Director/a	Jefe de Estudios	Tutor/a
Centros	83%	83%	72%	43%
Modalidades	71%	64%	66%	39%
Especialidades	78%	70%	70%	42%
Estructura	59%	38%	43%	17%
Duración	78%	64%	49%	34%
Acceso	73%	79%	72%	42%

tivos de estos programas son muy bajas entre todos los directivos de los IES, y muy especialmente entre los tutores de 4º de ESO.

De los datos aportados se deduce que los equipos directivos, y todavía más los tutores, están faltos de información en todo lo relativo a los PGS, y desconocen en gran medida la legislación que los regula. Una conclusión evidente es la necesidad de emprender un programa de información y formación que abarque todos los aspectos relativos a los PGS en sus diferentes niveles (padres, empresarios, centros educativos...).

Por otra parte, la falta de información de los tutores sobre los PGS que se desarrollan en su propio centro y en el entorno inmediato, en comparación con la que poseen los otros directivos, nos hace pensar en una falta de comunicación entre el equipo directivo y los tutores que precisa subsanarse, y que es especialmente preocupante si tenemos en cuenta que son estos los que trabajan directamente con el alumnado. En consecuencia, se debe potenciar el intercambio de información entre el Director/a del Departamento de Orientación, que es el directivo más informado, y los profesores de los centros educativos.

Los departamentos de orientación, por su naturaleza y funciones, deberían asumir con mayor determinación la orientación y el seguimiento del alumnado susceptible de ser derivado a los PGS, ya que los tutores no disponen de la formación técnica y la información administrativa necesaria para hacer frente a decisiones de tanta trascendencia para el futuro del alumnado. Además, el profesorado indica que no participa en la selección del alumnado que cursará PGS³.

El conocimiento de los colectivos sobre los que se interviene, las técnicas y procedimientos de toma de decisiones, la selección de las técnicas e instrumentos de evaluación, y el establecimiento de planes de coordinación y colaboración entre el profesorado encargado de PGS y el profesorado perteneciente a otros programas y niveles educativos deben estar previamente planificados por el equipo docente y han de ser seguidos por el Departamento de Orientación, para así evitar vacíos, sensación de improvisación y decisiones que puedan perjudicar las aptitudes y capacidades de los alumnos/as.

La orientación profesional –aunque muy marcada en los textos legales– está, en

(3) De hecho, el profesorado no puede participar, por ley, en su selección, debido a que ésta se rige por el Real Decreto de Admisión de alumnos (igual para todos). El IES establece el número de plazas y el Consejo Escolar las adjudica de acuerdo al baremo establecido por el Real Decreto. Los alumnos del mismo centro que acceden a un PGS no tienen que pasar un proceso de admisión, sino que acceden directamente.

la práctica, muy lejos de ser un componente con fuerza en la estructura de los PGS y, en concreto, en la Tutoría. Por ello, es necesaria una mayor presencia de la figura del psicopedagogo en este área, y hay que lograr que el Departamento de Orientación tenga un mayor peso específico y que los profesores, especialmente los de las áreas técnicas, reciban más asesoramiento en lo referente a los instrumentos que pueden favorecer la orientación profesional de los alumnos/as, mediante cursos o la intervención de asesores.

PROFESORADO DE PGS

La mayoría de docentes de la muestra que desarrollan su labor educativa dentro de los PGS considera de gran utilidad la función que se lleva a cabo desde los PGS, y sus expectativas en cuanto a la consecución de los objetivos de estos programas por parte del alumnado son muy positivas.

El profesorado de los PGS es optimista respecto a la capacidad de los alumnos/as, e indica que superarán con éxito los objetivos de los PGS. De igual modo, se observa una mayor preocupación por el modo de impartir los PGS y una mejor formación entre los profesionales que han ejercido en la FP, o han trabajado directa o indirectamente con alumnos excluidos o con necesidades educativas especiales. Lo anterior parece evidenciar que la experiencia acumulada en situaciones educativas difíciles sirve para organizar y estructurar con más eficacia las necesidades relacionadas con el alumnado que presenta mayor dificultad para acceder al currículo y adaptarse a situaciones de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo en equipo del profesorado es uno de los temas más importantes a abordar si pensamos en el éxito de los PGS. Cabría revisar los tiempos de coordinación y trabajo en equipo en los IES con el fin de obtener elementos que nos permitan dilucidar si están suficientemente

aprovechados o si, por el contrario, se está desaprovechando la oportunidad de cohesionar más los equipos docentes para afrontar la acción educativa de forma más planificada y coordinada. En este sentido, el Reglamento Orgánico de los IES tiene unos planteamientos débiles o poco claros que no afianzan esta idea.

En relación con las competencias necesarias para la inserción laboral del alumnado de PGS, debería concederse más atención el desarrollo de tareas y destrezas propias de los perfiles profesionales, no enfatizando tanto las que se refieren al sector de servicios, y pensando más en las que se refieren al sector industrial, sin olvidar el carácter polivalente de las mismas. De este modo, los alumnos podrán adaptarse mejor a las crecientes transformaciones de las empresas.

ORGANIZACIÓN DE LOS PGS Y FORMACIÓN DE PROFESORADO

Se observan disfunciones en la propia organización, estructura y desarrollo de los programas, que pueden estar motivadas por la falta de experiencia previa en este tipo de acciones formativas (PGS), y —dadas las características del alumnado de estos programas— se detectan necesidades de información y de formación específica.

También se percibe la necesidad de reforzar la formación acerca de las estrategias metodológicas. Aunque se aprecia una actitud dinamizadora e innovadora en el trabajo con los alumnos —trabajo individualizado y en grupos pequeños—, esta percepción puede no responder a la realidad, ya que los recursos más utilizados por el profesorado son, con diferencia, la pizarra y el material escrito. La formación del profesorado debería reformularse, insiéndose en la capacitación y formación en metodologías específicas que se muestren más eficaces o se adapten mejor a las características del alumnado de PGS.

Así, con respecto a las diferencias entre «importancia» y «competencia» en lo que refiere a lo relacionado con la práctica docente, de las valoraciones de los propios profesores se desprende que los niveles de «importancia», en general, superiores al grado de «competencia», lo cual vendría a señalar que el profesorado tiene alta conciencia de lo que es prioritario y esencial, y de sus limitaciones a la hora de afrontar esta tarea. De este modo, se ponen en evidencia las necesidades de formación del profesorado.

En la tabla III, se presentan los aspectos valorados. Destacan en importancia las

estrategias de motivación, el auto-concepto y el diagnóstico del alumno/a, que presentan necesidades de formación. Las diferencias más grandes entre importancia y competencia hacen referencia al seguimiento, la evaluación y la planificación de las prácticas en la empresa.

Esta formación podría realizarse en cada IES, contando con la participación de los profesores que configuran la plantilla para realizar una revisión conjunta de los elementos organizativos del centro y de la dinámica de cada profesor en las responsabilidades educativas que le competen.

TABLA III

Diferencia entre importancia y competencia en aspectos relacionados con la práctica docente. Valoración entre 1 (nada importante) y 6 (muy importante)

ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PRÁCTICA DOCENTE	Importancia	Competencia	Diferencia importancia/competencia
El seguimiento y la evaluación de las prácticas en la empresa	4,96	3,83	1,13
La planificación de las prácticas en la empresa	4,88	3,88	1
El auto-concepto del alumno	5,08	4,12	0,96
El uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación	4,68	3,74	0,94
La investigación de los procesos de formación	4,61	3,70	0,91
Las estrategias de motivación	5,15	4,35	0,8
Las técnicas de observación del alumno	4,93	4,15	0,78
La atención a la diversidad	5,15	4,38	0,77
Las habilidades sociales	4,72	4,00	0,72
El diagnóstico del alumno	5,00	4,35	0,63
La actualización y la innovación en el propio ámbito de actuación	4,60	4,04	0,56
Estrategias didácticas	4,81	4,33	0,48
Los mecanismos de la atención	4,40	3,92	0,48
La técnica de la entrevista con el alumno	4,56	4,15	0,41
La tutoría y la orientación del alumnado	4,85	4,44	0,41
La dinámica de grupos	4,78	4,42	0,36
Características propias del aprendizaje adulto	4,50	4,19	0,31
Tipos y técnicas de evaluación	4,54	4,27	0,27
Técnicas de programación curricular	4,46	4,46	0

La figura de un asesor externo con probada experiencia en los campos de intervención más complejos, como el de los alumnos que realizan PGS, podría cubrir las necesidades de orientación y aporte de recursos en aquellas áreas que presentan un mayor nivel de dificultad, y evitar así el exceso de cursos externos que no guardan relación con las problemáticas y las necesidades de los centros, y el derroche de energías y medios por parte de la Administración que estos conllevan.

PRÁCTICAS EN LAS EMPRESAS

Teniendo en cuenta el historial docente y laboral del profesorado, y el hecho de que un alto porcentaje del mismo tenga experiencia en el ámbito profesional, no deberían darse discrepancias entre la escuela y el trabajo. Esta cuestión requeriría una revisión muy a fondo de las prácticas en las empresas y del papel de las personas que las deben coordinar. La actual burocratización debería evitarse, y ser reemplazada, por ejemplo, por un sistema en el que primen criterios como la experiencia profesional.

Es importante contar con criterios a la hora de organizar las prácticas, ya que se observa una disparidad en la forma actual de proceder. La normativa que rige las prácticas no exige, en todas las circunstancias, que estas sean efectuadas en empresas. Esta ambigüedad debería salvarse, proponiendo la obligatoriedad de prácticas se realicen en las empresas, organizándolas de manera adecuada, delimitando los derechos y obligaciones del alumnado, y estableciendo el modo de realizar la evaluación y las condiciones salariales, para así permitir el consabido enlace entre la escuela y el trabajo. Para ello, potenciar la figura del *insertor*—que actualmente cuenta con tan poca implantación (24%)— es un elemento clave para poder comprender este problema.

ALUMNADO DE PGS

Consideramos muy positivo que el 58% del alumnado de PGS acceda a los programas para aprender, puesto que eso indica una motivación y auto-concepto considerables. Pero nos parece que esto no es suficiente, ya que se precisa motivación en la totalidad de los discentes. Los centros deben transmitir a los alumnos que los PGS son una opción educativa que el sistema les proporciona, y no una puerta falsa o una segunda oportunidad para fracasados; y este debería ser uno de los objetivos de los proyectos educativos de los IES. El Departamento de Orientación, implantado en el 100% de los centros, tiene un importante trabajo que realizar con toda la comunidad educativa (Claustro, AMPAS, Consejo Escolar, asociaciones de alumnos, etc.).

El alumnado de la muestra presenta un cierto desconocimiento de los objetivos reales de los PGS, y deja entrever determinados problemas en el planteamiento de las tutorías, y en la formación y orientación laboral del programa.

Según los datos aportados por el estudio, sólo la mitad del alumnado se informa de los PGS en los propios centros educativos a través del profesorado. Y este parece un porcentaje pequeño si tenemos en cuenta que estamos hablando de un programa que debería ser inherente a la propia institución. Es necesario realizar un esfuerzo para informar, no sólo a los alumnos, sino a toda la comunidad educativa. Pocos padres piensan en un PGS como salida profesional y terminal de los estudios de sus hijos. La necesidad de información y orientación profesional se encuentra debajo de la respuesta «no sé, cualquiera» ante la pregunta «¿qué trabajo podrías hacer hoy?».

El amplio abanico de intereses profesionales manifestados por los/las alumnos/as hace entrever que, en muchos casos, se adolece de falta de competencias. Probablemente se acusa la falta, en bastantes centros, de un servicio de orientación

bien planificado y de información sobre las posibilidades del contexto para encaminar al alumnado hacia objetivos viables —especialmente cuando se ha de realizar el proyecto de prácticas, que ha de desarrollarse a través de contratos de prácticas en las empresas.

Las AMPAS

Por su parte, las AMPAS consideran insuficiente la información sobre PGS de que disponen. Además, ponen de manifiesto que su participación en los mismos es inexistente. Evidentemente, este aspecto debería considerarse en un futuro como una carencia a paliar.

LÍNEAS DE INTERVENCIÓN PARA IMPLANTAR EN LOS PGS DE CASTILLA-LA MANCHA

El estudio realizado permite definir unas líneas básicas de actuación en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Por nuestra experiencia en este ámbito educativo, y a la luz de las informaciones recogidas, creemos que las líneas de actuación que presentamos pueden también ser tenidas en cuenta en general para la optimización de los Programas de Garantía Social en otras comunidades autónomas, aunque es aconsejable realizar un estudio en cada una de ellas para una mejor adecuación de la intervención.

- Elaborar un plan autonómico de garantía social, que contenga una oferta suficiente de programas, y una planificación adecuada a las necesidades de los sectores afectados (alumnos y padres, centros, empresarios), de manera que se dé verdadera respuesta educativa a la diversidad del alumnado escolarizado en los IES.
- Desarrollar una campaña de información institucional, sobre toda la

casuística de los PGS, que llegue a los IES (Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado), a los padres y sus organizaciones (AMPA, federaciones provinciales y confederación regional).

- Completar la oferta formativa de todos los IES con algún PGS, que, a ser posible, tenga relación con la familia profesional implantada, de manera que los propios centros tengan la posibilidad de ofrecer alternativas para atender a la diversidad allí donde proporcionar una educación comprensiva empieza a ser un problema.
- Incluir una oferta específica de PGS para los alumnos con necesidades educativas especiales en los IES denominados de integración (con ACNEES permanentes) que permita una salida profesional a este tipo de alumnado.
- Desarrollar la figura del «Buscador de Empleo Apoyado», en relación con los ACNEES permanentes, para que, en el marco de las iniciativas europeas (HORIZON), ofrezca a estos jóvenes con necesidades educativas especiales vías de inserción en el mundo laboral. Esta figura debería estar en estrecha colaboración con las oficinas de empleo.
- Desarrollar programas de formación inicial, para los centros y el profesorado que implantan por primera vez los PGS. Los IES que ya están desarrollando los PGS también deberían tener programas de formación en los mismos. Paralelamente, promover actividades de *benchmarking* (encuentros de intercambio de experiencias entre profesionales).
- Desarrollar un plan de formación del profesorado que dé respuesta a las necesidades y que permita una mejor adecuación docente con relación a las características del alumnado.

- Establecer convenios de colaboración con las organizaciones empresariales y sindicales de la región, que permitan la participación y la implantación de este sector en el adecuado desarrollo de los PGS.

Finalmente, hay que destacar algunos aspectos que pueden ser objeto de análisis en otros estudios:

- Tener en cuenta la evaluación diferida.
- Valorar las modalidades formativas de los PGS y la relación con los módulos profesionales.
- Fomentar la cualificación y la profesionalización del profesorado para atender las necesidades que surgen.
- Fomentar la coordinación interinstitucional e intra-institucional.
- Realizar planes de información sobre las alternativas de los PGS.
- Realizar evaluaciones de impacto de los PGS en la incorporación de los alumnos al mundo laboral y en su inserción en el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

AUBERNI, S.: *Aprender a trabajar y trabajar para aprender*. Barcelona, PPU, 1997.

BÀSCONES, R.: *Programes de garantia social. L'última oportunitat*. Barcelona, ICE/Horsori, 1995.

BOE: «Ley General de Educación». Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto de 1970.

BOE: «Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo». Boletín Oficial del Estado de 3 de octubre de 1990.

BOE: ORDEN de 12 de enero de 1993, por la que se regulan los programas de garantía social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO.

BUNK, G. P.: «La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento

profesionales de la RFA», en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1 (1994), pp. 8-14.

CASAL, J.; GARCÍA, M. Y PLANAS, J.: «Escolarización plena y "estagnación"», en *Cuadernos de Pedagogía*, 268 (1998), pp. 38-41.

CAMPUZANO, A.: «La formación profesional contará con cambios el próximo curso», en *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 110 (1999), pp. 3-6.

CEDEFOP: *Enseignants et formateurs de formation professionnelle. Allemagne, Espagne, France et Royaume-Uni*. Bruselas, CECA-CE-CEEA, 1996.

CLEMENTE, A.; ALBIÑANA, P.; DOMENECH, F.: «Predicción del rendimiento académico en estudiantes de secundaria a través de los factores de inteligencia, socialización, desadaptación escolar, autoconcepto y personalidad», en *Revista de Psicología de la Educación*, 22 (1997), pp. 55-68.

CONFAPA-CLM: *II Congreso regional sobre educación. La orientación educativa y la atención a la diversidad en el marco de Castilla-La Mancha*. Castilla-La Mancha, Confederación de APA Miguel de Cervantes, 1997.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.: *Diseño curricular de garantía social*. Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1995.

ERET: *Informe de investigación. Programas de Garantía Social. Análisis de las necesidades de los alumnos, educadores y valoración de las expectativas familiares, empresarios y sindicatos: Punto de partida para la intervención*. Barcelona, Equip de Recerca Escola-Treball. Informe interno, 2000.

FALGUERAS, F.: «Educación Tecnológico-Profesional para el año 2000», en *Profesiones y empresas*, 4 (1993), pp.30-65.

FLUITMAN, F.: «La formación profesional contará con cambios el próximo curso», en *Perspectivas*, 29, 1 (1999), pp. 65-76.

- GARCÍA, M.: *La experiencia educativa de los programas de garantía social*. Valencia, Universidad de Valencia, 1998.
- GARCÍA LÓPEZ, J. C.: *Programa de formación sobre el euro. Educación secundaria*. Castilla-La Mancha, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Sanidad. Dirección General de Consumo/Confederación de APA Miguel de Cervantes, 1998.
- GENERALITAT DE CATALUNYA-DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *El Pla de transició al treball. Una modalitat de programa de garantía social*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1995.
- MARTÍNEZ, X.; MIQUEL, F.: «La nueva realidad en la España del 2000», en *Cuadernos de Pedagogía*, 268 (1998), pp. 43-48.
- MARTÍNEZ MORALES, I.; MARHUENDA, F. (comp.): *La experiencia educativa de los programas de garantía social*. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad de Valencia. Valencia, Universidad de Valencia, 1998.
- MEC: *Área de formación básica*. Documento Base. Madrid, 1995.
- MEC: *Área de formación y orientación laboral*. Documento Base. Madrid, 1995.
- MEC: *Programas de Garantía Social*. Documento General. Madrid, 1996.
- MEC: *Programas de Garantía Social*. Guía. Madrid, 1996.
- POVEDA, J. A.: «Programas de Garantía Social. Por una nueva regulación», en *Revista FERE*, 419, pp. 38-41.
- ROMERO LARGO, L.: «La formación profesional que se propugna en la reforma», en *Bordon*, 3, 42 (1990), pp. 299-304.
- SANCHEZ ASÍN, A. Y OTROS: «Cap on van els Programes de Garantía Social», en *Temps d'Educació*, 24 (2000), pp. 283-316.
- SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional 1998-2002*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Publicaciones, 1998.
- VARIOS: «Monográfico sobre fracaso escolar», en *Cuadernos de Pedagogía*, 268 (1998).