

LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL (PGS): CLAVES DE SU IMPLANTACIÓN

Antonio Sánchez Asín
Universidad de Barcelona
Pedro Jurado de los Santos
Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos es el resultado de una investigación realizada por el grupo ERET* en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. La investigación abarca un estudio descriptivo en el que se han tenido en cuenta diversidad de variables que influyen o evidencian relaciones con los procesos que incorporan los Programas de Garantía Social, tales como el papel de los estudiantes y de los profesores que se incorporan a estos programas. Por otra parte, plantharemos los supuestos que permiten comprender el papel que los Programas de Garantía Social (PGS) establecen.

LOS PGS Y SUS MODALIDADES

Existen enfoques o modalidades de acciones formativas adaptadas a las características de las personas a las que van dirigidas. Hay que hacer especial mención a las personas destinatarias de acciones formativas, – llámense de iniciación profesional o de formación para el empleo o talleres profesionales–, que presentan discapacidades específicas tanto psíquicas como físicas, las cuales tienen el mismo derecho que las demás a ser atendidas adecuadamente para ser insertadas en el mercado laboral. No obstante, la complejidad de dicho mercado nos hace presumir las dificultades para que, al menos pueda plantearse el desarrollo profesional de estas personas

El dilema planteado hace referencia a si el sistema educativo, en los niveles que analizamos, ha de estar plenamente ligado al mundo productivo, o por el contrario, las competencias profesionales han de adquirirse dentro del ámbito de la producción, dejando a la educación la formación de personas. A nuestro entender no hay que subyugar un sistema al otro, ya que o se empobrece la educación porque se enfatiza demasiado la visión utilitarista o se empobrece el sistema productivo, ya que la escuela está imposibilitada para asumir la inversión necesaria para mantener la adaptación a la fuerte

* *Coordinador:* A. Sánchez Asín

Investigadores: C. Buisán, J. García García, P. Jurado, N. Pérez Escoda, A. Sans, N. Servent.

Colaboradores: S. Auberni, J. Bazoco, S. Romo, S. Salvatierra, M.E. Napione Bergé

evolución del sistema productivo. Las tendencias en Europa asumen que la mejor preparación para un mundo del trabajo cambiante era la que conjugaba flexibilidad y adaptabilidad. La educación debía contemplar las habilidades académicas básicas y las que permitan a las personas aprender a aprender. Estos planteamientos están hoy en día plenamente difundidos y aceptados, junto con el necesario cultivo de las actitudes personales y laborales, como fundamento de la empleabilidad de las personas.

El análisis de la evolución socioeconómica no debe, por otra parte, desligarse de otros aspectos relacionados con la política educativa, la investigación e integración de personas que han sido encuadradas dentro de la población de discapacitados.

Al tener presente la Ley de Integración Social del Minusválido, LISMI (1982), se hace necesario entender la acción, la puesta en marcha de disposiciones y servicios que apoyen la integración.

Estas finalidades sitúan los PGS en programas que:

- No son obligatorios.
- La formación que ofrecen es no reglada, ya que para acceder a la formación profesional reglada se tiene la condición de la obtención de graduado escolar, y además la formación profesionalizadora es metodológicamente diferente a la enseñanza reglada que no han conseguido superar, teniendo esta formación un carácter más flexible para facilitar la obtención de las capacidades básicas necesarias para la inserción laboral o el regreso a la enseñanza reglada.
- El enfoque general y metodológico de los PGS es de tipo profesionalizador y de tipo práctico, respectivamente, siendo el paso previo para acceder al mundo laboral o a la formación profesional reglada de grado medio.

LOS PGS COMO MODIFICADORES DE TRAYECTORIAS DE FRACASO ESCOLAR

Atendiendo al fracaso escolar de un buen porcentaje de alumnos, los PGS son considerados por algunos autores como un modelo de “política de externalización”, es decir, de infravaloración de la diferenciación curricular, de 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 externalizar o transferir a los alumnos problemáticos o inadaptados escolarmente hacia otros 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. Es un peligro que debe evitarse con decisión. Los PGS, vistos dentro del sistema formal o no, son un recurso educativo, dentro del sistema general, para atender a determinados jóvenes que

por las causas que fueren, llevan consigo la pesada etiqueta de fracasados escolares.

Según un reciente estudio sobre el fracaso escolar, realizado en la comunidad de Valencia (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.

En resumen, las causas del fracaso escolar vienen determinadas por:

- El sistema:
 - Contenidos no apropiados para los alumnos/as
 - Profesorado no siempre actualizado
 - Metodologías desfasadas
 - Sistemas de evaluación no apropiados
 - Rigidez horaria
- Los alumnos/as y su entorno:
 - Déficits psíquicos, sensoriales y motrices
 - Débil adquisición de aprendizajes básicos
 - Escaso dominio de técnicas de trabajo intelectual
 - Ambiente familiar o social inadecuado
 - Incorporación tardía a la escuela
 - Absentismo escolar
 - Trastornos de personalidad y conducta

Todos los factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje han de servir de base a la intervención educativa siempre y especialmente dentro de los Programas de Garantía Social.

LOS FORMADORES Y LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

La figura de los profesionales que intervienen en los PGS adquiere una gran relevancia a partir de los supuestos establecidos por la LOGSE (artículos 36 y 37) y el desarrollo establecido para los mismos (MEC, 1996).

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 profe-

comparación 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 cualidades suficientes para la organización y dinamización de estas situaciones. Además, afrontar la tutoría y el asesoramiento individualizado de los alumnos les obliga a esforzarse para actuar como guías y consejeros, rompiendo con el esquema del profesor tradicional, que se ocupa de transmitir conocimientos. En estas circunstancias, deben poner en juego su capacidad para atender a los alumnos y satisfacer las experiencias del proceso educativo.

Se trata de un perfil complejo que incluye la conjugación de diversas competencias. El profesor de PGS debe conocer los niveles de partida del alumnado, se le exige que dé respuesta a sus necesidades de entrada (motivar, dinamizar, acompañar...). Asimismo, precisa conocimientos técnico-profesionales actualizados 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 aquellos recursos y medios a su alcance; también debe ser un buen comunicador para transmitir los mensajes de forma correcta, de igual manera, ha de poseer cualidades empáticas y habilidades sociales múltiples, que le permitan conectar relacionamente tanto con sus alumnos como con los demás profesores-compañeros, con quienes deberá trabajar en equipo de forma coordinada.

No podemos olvidar que los profesores de PGS, en su actuación, pueden responsabilizarse total o parcialmente de una serie de áreas curriculares en relación con los alumnos, tales como: habilidades académicas básicas, programas tutoriales, programas compensatorios y de soporte, programas de estrategias de aprendizaje, instrucción en habilidades de supervivencia y de vida, entrenamiento profesional, planificación de la transición...

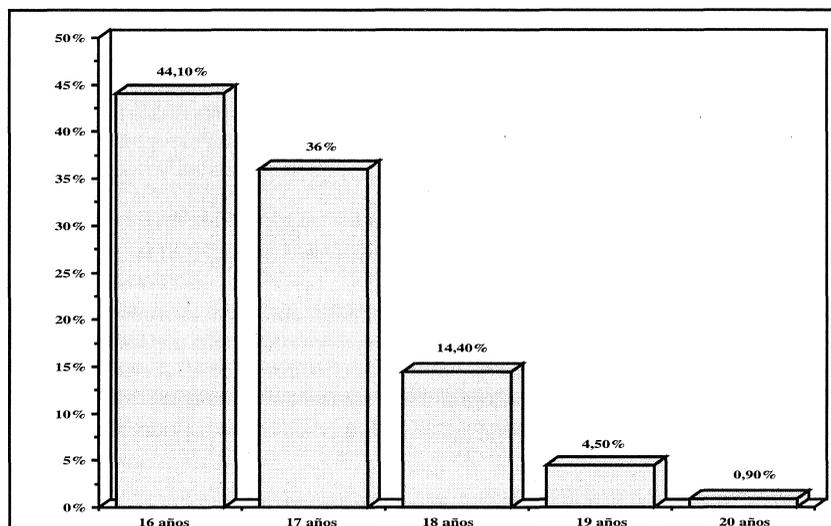
El perfil profesional engloba un conjunto de características personales y profesionales adecuadas a las innovaciones en juego: reflexión, autonomía, capacidad para tomar decisiones, cooperación, flexibilidad, actualización, sensibilidad, etc. En resumen, un perfil profesional altamente cualificado en todos los aspectos.

APUNTES SOBRE LA IMPLANTACIÓN DE PGS

A continuación realizamos una descripción de la situación de los PGS en la Comunidad de Castilla-La Mancha y su implantación, atendiendo fundamentalmente a las variables alumnado y profesorado, entendiendo, no obstante que el estudio se amplía a los directivos, agentes sociales y AMPAS, pero que a efectos de la presentación de este trabajo pondremos el énfasis en los dos primeros.

EL ALUMNADO. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra de alumnos de PGS consta de 111 sujetos procedentes de ocho centros diferentes. Su distribución por sexos (género) pone en evidencia una clara mayoría de chicos, con tan sólo un 22% de chicas. Dicha distribución puede explicarse probablemente por las especialidades que se imparten en estos centros. Como muestra el gráfico, las edades de la muestra oscilan, como era de prever, entre los 16 y los 20 años.



Información de la familia

En referencia al *entorno familiar* de estos alumnos el grupo más destacado de padres y madres (un 67% de los padres y un 61% de las madres) poseen estudios primarios. Les sigue el grupo de padres con estudios secundarios (un 13% de padres y un 16,5% de las madres), y un porcentaje notable (entre el 15% y 18% en ambos casos) de padres que no disponen de estudios. Finalmente, los padres con estudios universitarios, no superan el 5% del total.

En relación con el trabajo que desarrollan los padres de los alumnos, el grupo más representativo se compone de obreros (cualificado o peón), siendo el siguiente grupo más destacado (casi el 19%) el integrado por los padres que son autónomos o trabajan por cuenta propia. Más de la mitad se dedican a las tareas propias del hogar y la familia. En cuanto al nivel socioeconómico de las familias, es identificado como medio en el 92% de los casos.

El 90% de los padres de los alumnos están casados. Únicamente el 5,5% del

total están separados o divorciados. De ahí que, en el primer caso, los alumnos vivan con ambos, y en el segundo, sea frecuente que vivan sólo con la madre (el caso más habitual), o bien con el padre u otros familiares. Así, el núcleo familiar más común en esta muestra está conformado por la figura materna y paterna, y los hermanos, que, en la mayoría de casos, son 2 como máximo. Únicamente en el 9% de las familias convive también un/a abuelo/a o más.

Datos Académicos

La parte del alumnado que cursa estos programas ha iniciado estudios secundarios aunque sin completarlos (67,3%). También se identifica un segundo grupo (28,7%) que ha iniciado estudios primarios, pero sólo los ha completado un 11,1% del total.

Al indagar sobre los motivos por los que los alumnos no acabaron sus estudios, podríamos destacar que mayoritariamente se detecta un marcado rechazo al sistema escolar reglado, ya que las razones de abandono de estudios aluden a que «no me gustaba estudiar», «eran difíciles» o «eran aburridos», o bien «no me encontraba a gusto en el colegio».

De los datos obtenidos se desprende que un 60,9% de los alumnos de la muestra ya ha trabajado, con o sin contrato. Por lo tanto, es una población que ya ha tenido un primer acercamiento al mundo laboral, pese a que el 80,2% es de edad igual o menor a 17 años. Teniendo en cuenta que la ley establece como edad mínima para trabajar los 16 años, nos encontramos ante un colectivo que se incorpora al mundo laboral muy tempranamente.

En cuanto a lo que prefieren hacer estos jóvenes en su tiempo libre, destacan por encima del resto, en primer lugar «salir con los amigos», seguido de «ir a la discoteca» y «practicar deporte». Es evidente la preferencia de estas opciones frente a otras de carácter más cultural, como son la lectura, el teatro, la informática o los estudios.

A los alumnos se les propusieron diferentes actividades (expresadas en forma de verbos en infinitivo) para que seleccionaran entre ellas aquellas que les gustaría desarrollar en un futuro. En el análisis de sus respuestas, destacarían por encima del resto, según el orden de preferencia: “vender”, “arreglar” y “ayudar”. Se trata, por tanto, de actividades con un alto componente social (vender, ayudar) o que reclaman habilidades profesionales específicas (arreglar).

<i>ACTIVIDADES PROPUESTAS</i>								
<i>6.1.1.1</i>	<i>Arreglar</i>	<i>Ayudar</i>	<i>Pintar</i>	<i>Informar</i>	<i>Telefonar</i>	<i>Medir</i>	<i>Archivar</i>	<i>Escribir</i>
63 (56,7%)	59 (53,1%)	51 (45,9%)	29 (26,1%)	19 (17,1%)	19 (17,1%)	15 (13,6%)	12 (10,8%)	7 (6,3%)

Frecuencia de alumnos que las seleccionaron y porcentajes.

Aspectos relacionados con el trabajo

Entre un listado de diferentes aspectos o conductas relacionadas con el mundo laboral, los sujetos de la muestra debían valorarlos, según el orden de importancia que ellos/as les atribuían; cabe destacar que en todos los casos los alumnos se mueven entre los valores “muy importante” y “bastante importante”, lo cual podría interpretarse como respuestas de carácter muy normativo. Estos resultados pueden apreciarse en la siguiente tabla, donde se reflejan las medias obtenidas en la escala de valoración propuesta (la escala de valores de la tabla es: 1, “muy importante”; 2, “bastante importante”; 3, “algo importante”; 4, “poco importante”; 5, “muy poco importante”; 6, “nada importante”).

<i>Conductas laborales propuestas</i>	<i>Medias</i>
Disimular los errores	2,86
Expresar opiniones contrarias o diferentes con las de los superiores	2,71
Expresar opiniones contrarias o diferentes con los compañeros	2,57
Preocuparse por la conservación de las herramientas	1,86
Respetar y ser educado con los compañeros	1,63
Respetar y ser educado con los superiores	1,62
Trabajar bien aunque nadie te vea	1,61
Concentrarse en el trabajo	1,60
Ser ordenado en el trabajo	1,57
Obedecer a los superiores	1,50
Ser puntual	1,48
Tener cuidado de la limpieza personal	1,44
Ir cada día a trabajar	1,31
Cumplir con las obligaciones que tienes en el trabajo	1,25

Conductas laborales

En lo que se refiere a por qué han seguido los PGS, destaca como motivo principal el de “aprender una profesión y conseguir un trabajo” (58%) seguido de la opción “estudiar alguna cosa” (17,3%). Aunque la proporción es notable, ambos factores podrían ir directamente relacionados, dada la importancia que actualmente tiene la formación para posibilitar el acceso al mundo del trabajo.

Entre las respuestas menos escogidas encontramos «porque no he tenido otro remedio» (1,9%) o «porque no sabía qué hacer» (1,9%).

En cuanto a la opción «otros motivos», de los 6 jóvenes de la muestra que responden a este apartado, sólo en dos casos las respuestas están relacionadas con una elección derivada de una opción vocacional-profesional clara: «me gusta peluquería» y «me gusta la electricidad».

VALORACIÓN DE LOS PGS

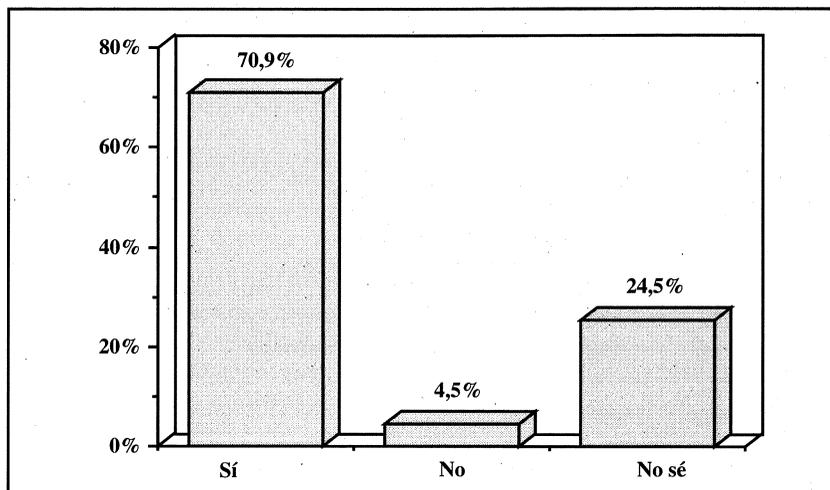
A los alumnos se les ha pedido su opinión sobre algunos aspectos de la formación de los PGS que están siguiendo. Los más valorados por orden de preferencia se presentan en la siguiente tabla, siendo 1 muy importante y 6 nada importante.

<i>Conductas laborales propuestas</i>	<i>Medias</i>
1. Formación profesional	1,45
2. Las prácticas en empresas	1,53
3. Formación y orientación laboral	1,93
4. Formación básica	1,98
5. Actividades culturales y deportivas	2,60
6. Las tutorías	3,10

Valoración del alumnado sobre diversos aspectos de los PGS.

El orden de valoración del alumnado reflejaría la importancia de la práctica profesional de los PGS y, por otro lado, de una manera más implícita, el rechazo de éstos a un tipo de formación más generalista y quizás ligada a la formación recibida hasta el momento. Son quizá estos aspectos referidos a la formación práctica los que pueden aumentar los niveles de motivación de este colectivo de alumnos y utilizarse como centro de interés para poder introducir marcos más generalistas.

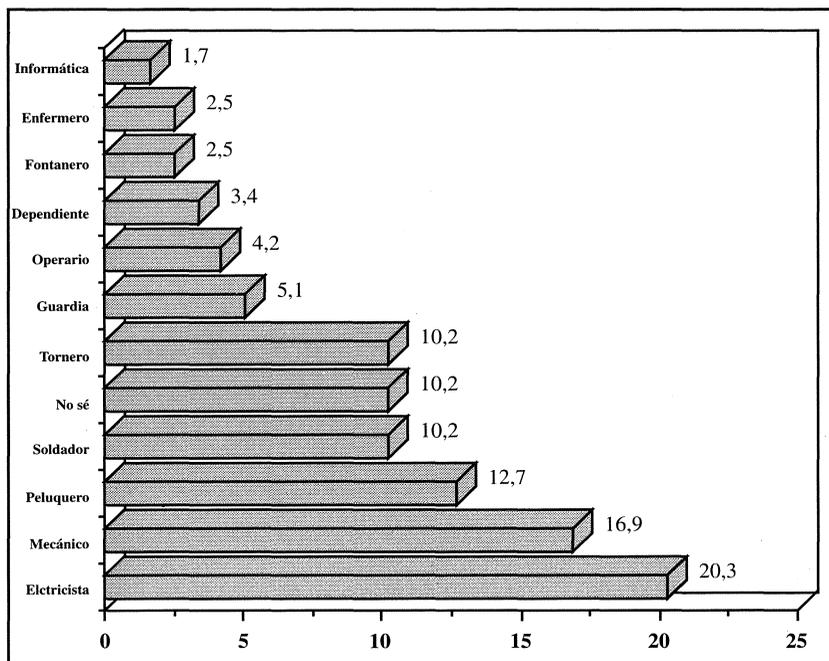
En lo que se refiere a si los PGS ayudan a definir y encontrar una profesión, a pesar de que un 70,3% de la muestra responde afirmativamente a la pregunta planteada frente a un 4,5% que responde que no, cabe destacar el importante porcentaje de alumnado (24,3%) que responde «no lo sé». Estos datos dejan entrever que en cierta medida los objetivos del programa no están lo suficientemente claros para ese colectivo o no se ajustan totalmente a sus intereses y expectativas.

Valoración del programa realizado con la definición de su profesión

En lo que se refiere a cómo se informaron los alumnos de los PGS, destacar que un 50,3% de los alumnos lo hizo a través del profesorado; un 23,9%, a través de los amigos; un 17%, a través de familiares, y un 5,7%, a través de los medios de comunicación. Es, por lo tanto, desde la formación reglada desde donde se deriva mayoritariamente al alumnado a esta modalidad de programas de formación.

Otro de los interrogantes que se formularon a los alumnos fue “¿Qué trabajo podrías hacer hoy?”. En sus respuestas cabe destacar la relativa frecuencia de la respuesta: «no sé, cualquiera», lo cual puede indicar que el alumno da poca importancia al programa de garantía social que está siguiendo y, al mismo tiempo, que quizás no se conoce a sí mismo en cuanto a capacidades, habilidades, limitaciones, etc. De igual forma, refleja un posible desconocimiento de las diferentes profesiones y del funcionamiento del mercado laboral.

En relación con la respuesta que estos alumnos/as dieron a la cuestión “¿Qué trabajo te gustaría en un futuro?”, resaltar la frecuencia del valor “no sé, cualquiera”, que, además de confirmar la interpretación de los resultados del ítem anterior, refleja un incorrecto planteamiento del tema tutorial y de formación y orientación laboral, que curiosamente coincide en ser dos de los aspectos peor valorados por los alumnos en cuanto a importancia se refiere.



Oficio que te gustaría realizar dentro de 4 o 5 años.

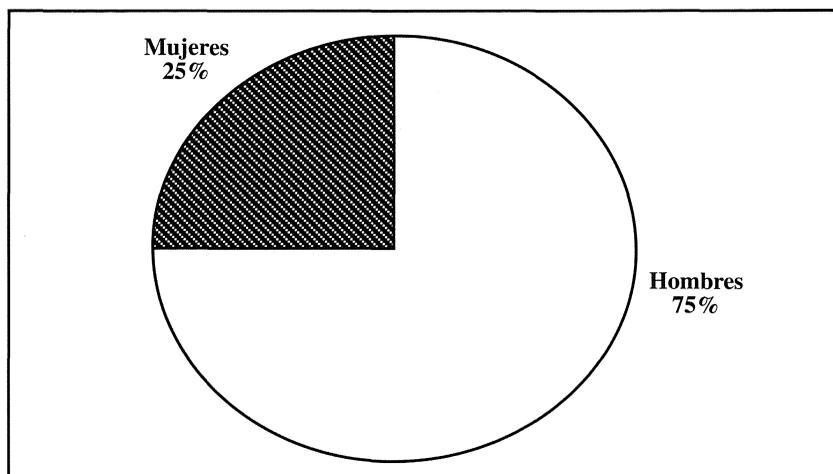
EL PROFESORADO DE LOS PGS

De los 89 centros invitados a participar se recibieron respuestas de 51 de ellos. De estos 51 centros, hay 13 que en la actualidad realizan Programas de Garantía Social. De estos últimos, respondieron al cuestionario 28 profesores.

Por lo tanto, se ha contado con una muestra de docentes que forman parte de la plantilla de profesionales educativos que trabajan en los institutos de secundaria. La media de edad es de 39 años, oscilando la misma entre los 28 y 66 años. Un 75% son hombres y un 25%, mujeres (esta distribución pudiera explicarse por el tipo de especialidades que se imparten en estos centros).

Nivel de estudios del profesorado

En el *nivel de estudios del profesorado* que imparte cursos de garantía social, observamos como un 50% de docentes posee una formación técnica. En concreto, y atendiendo a este grupo, la mitad de la población tiene el título de FPII en diferentes especialidades (administrativa, mecánica, automoción, electrónica, peluquería y estético).



Género del profesorado del PGS

ca) y la otra mitad posee el título de Maestría industrial.

Un 46% de la muestra total de docentes son diplomados universitarios, la mayoría de ellos maestros o ingenieros técnicos. Un porcentaje mínimo de esta población (un 3,6%) son licenciados. Al repasar estos datos, destacamos la ausencia de profesionales con preparación específica en pedagogía y en psicopedagogía, formación que parece idónea para dar respuesta a las necesidades educativas y de orientación profesional dentro de los PGS, teniendo en cuenta su finalidad.

La totalidad del grupo del profesorado señala haber realizado cursos de formación complementaria, ya sea formación propiamente pedagógica (sobre didáctica, metodología, evaluación, etc.) o bien formación profesional o especializada dentro de su propio ámbito.

Con respecto a la formación de tipo pedagógico y de la tipología de los cursos de formación profesional o especializada en los que han participado los docentes consultados, los datos constatan cómo, en general, el profesorado se orienta a realizar cursos de formación pedagógica que le habilite para llevar a cabo prácticas educativas más eficaces. Al observar la distribución de respuestas de los docentes, advertimos que un 65,2% de éstas señalan que los cursos de más participación son los de Metodología educativa, seguidos de los de Estrategias didácticas (60,9%) y los de Evaluación (56,5%).

En relación con los cursos de *formación específica*, son los seminarios (84,6% de las respuestas totales) y las jornadas (50%) la alternativa formativa más frecuente. Se trata, pues, de una formación puntual y/o de corta duración que contrasta con la escasa

participación en postgrados y masters. En este punto, cabe señalar que no se ha determinado la fuente de financiación de esta formación, ni tampoco conocemos si su carácter es voluntario u obligatorio.

Asimismo, destacamos que el 60% del profesorado ha ampliado su formación en el área informática.

La mayoría de docentes de la muestra que desarrollan su labor educativa dentro de los PGS considera de gran utilidad la función que se desarrolla desde los PGS y muestra unas expectativas altamente positivas en cuanto a la consecución de los objetivos de estos programas por parte del alumnado. Estas expectativas son bastante más bajas entre los directivos de los IES y, muy especialmente, entre los tutores de 4º de ESO.

Se observan disfuncionalidades 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), detectándose también necesidades de información y de formación específica dadas las características del alumnado de estos programas.

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 de todos los aspectos relativos a los PGS en 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 los otros directivos, nos hace pensar en una falta de comunicación entre el equipo directivo y los tutores, especialmente grave si tenemos en cuenta el trabajo directo de estos con el alumnado. Se debe potenciar un intercambio con el director/a del Departamento de Orientación, que es el directivo más informado, y los profesores de los centros educativos.

También se desprende la necesidad de formación con referencia a estrategias metodológicas, muy importantes teniendo en cuenta las necesidades educativas del alumnado de ESO y de los PGS.

La formación podría realizarse desde cada IES, contando con la participación de los profesores, que configuran la plantilla, para llevar una revisión conjunta de los elementos organizativos del centro y de la dinámica de cada profesor en las responsabilidades educativas que le competen. La figura de un asesor externo, con probada experiencia en los campos de intervención más complejos, como es el de los alumnos que realizan PGS, podría cubrir la orientación y aporte de recursos en aquellas áreas que se presentan con mayor nivel de dificultad, evitando así el exceso de cursos externos que no guardan relación con las problemáticas y las necesidades de los centros, lo cual conlleva un derroche de energías y medios por parte de la Administración, cuyo objetivo parece estar más atento a los sexenios que a la reflexión que se debería hacer en los

propios equipos docentes.

Con referencia a la formación del profesorado, sorprende el bajo porcentaje de profesorado con nivel de licenciatura (3,6%), lo que corrobora la impresión de que, desde los IES, los PGS son valorados como enseñanza de segundo nivel que debe ser impartida por profesionales de más bajo estatus académico y profesional (el 50% pertenece al cuerpo de profesores técnicos de formación profesional, profesorado de la anti-gua FP y con titulaciones no universitarias: FP-II y maestría industrial). El 46% restante lo imparte un profesorado con nivel académico de diplomatura/grado medio. El perfil predominante de FP y la ausencia de profesionales con preparación en psicopedagogía nos abren también una puerta para sospechar la baja consideración formativa que se otorga a los PGS y la inclinación básicamente profesionalizadora y subsidiaria que se le pretende dar.

En cuanto a la formación específica permanente, la escasa presencia de formación de nivel universitario (tipo master, postgrado, etc.) de más larga duración que permita la profundización en las estrategias educativas se explica por la abundante oferta de seminarios y jornadas programados por los CPR (Centros de Profesores y Recursos) con el fin de facilitar la consecución de méritos para la promoción del profesorado y que tan ineficaz se está mostrando para conseguir la innovación y el cambio deseado el profesorado.

Aunque se percibe una actitud dinamizadora e innovadora en el trabajo con los alumnos (trabajo individualizado y en pequeño grupo), esta percepción puede ser más retórica que real, ya que los recursos más utilizados por el profesorado son, con diferencia, la pizarra y el material escrito. La formación del profesorado debería reformularse, insistiendo 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” sobre los aspectos relacionados con la práctica docente valorados por los propios profesores, se desprende que los niveles de “importancia” son, en general, superiores al grado de “competencia”, lo cual vendría a señalarnos que el profesorado tiene alta conciencia de lo que es prioritario y esencial, y su grado de limitación frente a los mismos. De este modo se ponen en evidencia las necesidades de formación que el profesorado demanda.

El profesorado de los PGS presenta una valoración 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 y formación para impartir los PGS entre los profesionales que han ejercido en la FP, o han trabajado directa o colateralmente con alumnos excluidos o con necesidades educativas, que el resto de los profesores provenientes de otros campos. Lo anterior parece evidenciar que la experiencia acumulada en las 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 encajar situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La orientación profesional, aunque queda muy marcada en los textos legales, nos parece que está muy ausente como un componente que debería tener más fuerza dentro de la estructura de los PGS y, en concreto, en el área de la Tutoría. Por ello, es necesaria una mayor presencia de la figura del psicopedagogo en esta área, mayor peso específico del Departamento de Orientación y más asesoramiento a los profesores, especialmente de las áreas técnicas, en lo referente a instrumentos que favorezcan la orientación profesional de los alumnos/as, mediante cursos o asesores.

Teniendo en cuenta el historial docente y laboral de profesorado, y el alto porcentaje del mismo que tiene experiencia en el ámbito profesional, si se utilizaran estos recursos humanos de manera adecuada, no debería darse en los niveles actuales tanta discrepancia entre escuela-trabajo. Esta cuestión requeriría una revisión muy a fondo de las prácticas en las empresas y de las personas que las deben coordinar. Los criterios actuales burocratizados podrían sustituirse por otros como la experiencia profesional.

El profesorado indica que no participa en la selección del alumnado que cursará PGS. 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.

El trabajo en equipo del profesorado es uno de los temas capitales a abordar si pensamos en el éxito de los PGS. Cabría revisar en los IES los tiempos de coordinación y trabajo en equipo, con el fin de obtener elementos que nos permitan dilucidar si están suficientemente aprovechados o, por el contrario, se está desaprovechando una de las claves que podría cohesionar más los equipos docentes frente a una acción educativa 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.

La normativa que rige las prácticas no exige, en todas las circunstancias, la realización de las mismas en empresas. Esta ambigüedad debería salvarse, proponiendo la obligatoriedad de prácticas en las empresas, su adecuada organización, los derechos y obligaciones del alumnado, su evaluación y las condiciones salariales, permitiendo todo ello el consabido enlace escuela-trabajo. Para ello, potenciar la figura del insertor, con tan floja implantación (24%), es un elemento clave para la comprensión de este problema.

NOTAS FINALES PARA CONCLUIR

La consideración de que los centros deben transmitir a los alumnos que los PGS son una opción educativa que el sistema les proporciona, no una puerta falsa o segunda oportunidad para fracasados, aparece como un aspecto a tener presente. Alguno de los objetivos de los proyectos educativos de los IES debería ir encaminado en este sentido. El Departamento de Orientación, cuya implantación es del 100%, 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 tutorial, y de 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 centros educativos, a través del profesorado. Parece un porcentaje escaso si tenemos en cuenta que estamos hablando de un programa que debería ser inherente a la propia institución. Es necesario realizar un esfuerzo informativo, 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?”

En relación con las competencias necesarias para la inserción laboral, debería focalizarse más la atención hacia el desarrollo de tareas y destrezas propias de los perfiles profesionales, no enfatizando tanto las que se refieren al sector de servicios, sino pensando más en las que se refieren al sector industrial, sin olvidar el carácter polivalente de las mismas, para que puedan adaptarse a las crecientes transformaciones de las empresas.

La fuerte diseminación de los intereses profesionales, manifestados por los alumnos/as, hace entrever que en muchos casos se adolece de falta de competencias por no existir, en bastantes centros, un servicio de orientación bien planificado junto a una tutorización que se anticipe a las demandas del contexto para encaminar al alumnado hacia los mismos, especialmente cuando se ha de realizar el proyecto de prácticas y su desarrollo, a través de los contratos de prácticas en las empresas.

BIBLIOGRAFÍA

Albiñana, P; Clemente, A. y Domenech, F. (1997): **Revista de Psicología de la Educación**. 22. València.

Casal, J.; García, M. y Planas, J. (1998): Escolarización plena y “estagnación”. **Cuadernos de Pedagogía**. Monográfico sobre fracaso escolar.268, pp. 38-41.

Martínez, X. Y Miquel, F. (1998): La nueva realidad en la España del 2000. **Cuadernos de Pedagogía**. Monográfico sobre fracaso escolar.268, pp. 43-48

Documentos legislativos

LISMI. Ley de Integración Social del Minusválido. BOE nº 103 del 30/4/82.

LOGSE. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE Nº 20-10 DEL 15/9/1990.

MEC (1996): Programas de Garantía Social. Documento General. Madrid.