

¿DEJA HUELLA LA GARANTÍA SOCIAL? ¹

Almudena Navas Saurin
Fernando Marhuenda Fluixà
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València

RESUMEN

En el contexto de los programas de garantía social, jóvenes que habían sido desterrados del sistema educativo por su bajo rendimiento y su conflictividad tienen una experiencia educativa diferente.

A partir del trabajo de campo en nueve grupos de garantía social de siete organizaciones distintas en varios momentos del curso escolar 2002-2003; se pueden apreciar algunos rasgos de la enseñanza que permiten prácticas formativas y de socialización que los jóvenes valoran y reconocen, de tal forma que su supuesta inutilidad, vagancia o torpeza admiten ahora nuevas interpretaciones que al sistema educativo le costaría creer.

INTRODUCCIÓN.

En el contexto de los programas de garantía social, jóvenes que habían sido desterrados del sistema educativo por su bajo rendimiento y su conflictividad tienen una experiencia educativa diferente.

Nos hemos acercado durante los dos últimos cursos escolares a varios programas de garantía social, primero con el ánimo de conocer mejor las condiciones laborales y las identidades profesionales de los docentes que trabajan en ellos; para en un segundo momento poder ver de qué forma aquéllos afectan y se traducen en sus prácticas docentes: Esto último lo hemos hecho no mediante la observación, sino preguntando a los jóvenes que acuden a varios de estos programas en distintos momentos del curso escolar 2002-2003.

Lo que hemos encontrado, especialmente conforme avanzaba el curso escolar, es el efecto positivo que el programa y sus docentes han tenido sobre estos jóvenes, que han definido mejor sus expectativas de futuro al tiempo que han recuperado un aprecio por el trabajo escolar (paraescolar, podríamos decir también, dadas las características de muchos programas) y por sí mismos de modo que poco se parecen, al menos en sus manifestaciones verbales y las de sus profesores, a los 'jóvenes conflictivos' y 'echados a perder' con los que con frecuencia se les identifica. El hecho de que no correspondan a este tópico, así como el que se haya apreciado esta evolución a lo largo del curso, hace pensar que son precisamente los rasgos de la garantía social, puestos en práctica por equipos docentes especialmente conformados, los que han provocado esta transformación positiva en esos jóvenes, muchos de los cuales tienen una

¹ Este texto forma parte de la investigación titulada 'La formación de identidades profesionales en los Programas de Garantía Social: el impacto de las transformaciones en el sistema educativo sobre los procesos de formación profesional' (SEC2000-0801), financiado bajo el Programa Nacional de I+D+I del MCYT.

Se puede encontrar más información sobre el proyecto en: <http://www.uv.es/~idelab>

historia de fracaso escolar y de conflictividad social que es la que les ha llevado a los programas.

Los resultados que presentamos aquí se basan fundamentalmente en una fuente: el análisis que hemos realizado en varios grupos de clase de su clima de aula, utilizando para ello la escala de Moos y Trickett. Además, haremos uso de alguna de las verbalizaciones que los propios jóvenes han utilizado para manifestar y expresar esa valoración, reconocimiento y, en definitiva, aprecio, que el programa de garantía social en el que están ha propiciado en ellos.

METODOLOGÍA.

Como hemos señalado más arriba, hemos tenido contacto con el equipo docente de varios programas de garantía social durante los cursos 2002 y 2003. A lo largo de este último curso, hemos visitado siete instituciones en dos momentos distintos: por primera vez, entre finales del primer trimestre y comienzos del segundo, de modo que el grupo se hubiera estabilizado y el profesorado tuviera ya un conocimiento preliminar al menos de los jóvenes. Fueron varias las visitas a cada programa en ese momento, con el fin de recoger información de primera mano de los jóvenes en torno a los procesos de construcción de su identidad, sus concepciones del trabajo, sus expectativas y temores ante el futuro, así como la valoración que, transcurrido ese primer trimestre, hacían del programa.

En un segundo momento, ya en el tercer trimestre y a punto de concluir el curso, volvimos a realizar varias visitas a cada programa. En esta ocasión, preguntamos de nuevo a los jóvenes en torno a sus concepciones del trabajo, a fin de ver si había habido alguna variación relevante, pero al mismo tiempo entrevistamos a varios de ellos (dos por programa) para conocer con más detalle sus procesos de maduración.

Además, y ésta es la clave para este trabajo, realizamos en cada grupo el pase de la escala de clima de aula de Moos y Trickett, utilizando para ello una adaptación que hicimos al contexto de la garantía social de la versión española de dicha escala, la de 1984, si bien ésta se había retirado del mercado recientemente a la espera de una nueva versión (la última versión en inglés data de 1995) que aún no ha salido a la luz.

Se trata de un cuestionario elaborado para clases de educación secundaria (la etapa en la que se encuadra la garantía social), que fue tipificada en su versión española. Hemos hecho uso de esa tipificación para valorar mejor los resultados que hemos obtenido en cada uno de los grupos, así como para atrevernos a establecer comparaciones entre ellos.

Esta escala se ha utilizado habitualmente para describir contextos de aprendizaje y contrastar las percepciones de profesores y alumnos. Nosotros lo hemos usado para a) describir las percepciones del grupo; b) percibir diferencias entre los contextos del aula de básica y del taller; c) conseguir la autodefinición de sus aulas que dan los dos maestros del PGS; y d) encontrar las similitudes entre los distintos grupos estudiados.

La escala consta de noventa items correspondientes a cuatro dimensiones (tres según, las versiones) que se subdividen en nueve subescalas.

Dimensión 1: Relaciones.

Se trata de medir aquí el interés, la atención, la participación de los jóvenes en clase; también la preocupación y amistad que hay entre dentro del grupo; así

como la ayuda, la confianza y apoyo que presta el profesor. Las tres subescalas que encontramos aquí, y que corresponden con las tres primeras que aparecen en los gráficos que presentamos más abajo, son: 1) *Implicación*, 2) *Afiliación*, 3) *Apoyo del profesor*.

Dimensión 2: Autorealización.

Se pretende medir el crecimiento personal así como la orientación a las metas; el énfasis en desarrollar las actividades previstas, en ceñirse a las materias; así como también la competencia entre los jóvenes por obtener buenas notas y reconocimiento (si bien en la garantía social no hay evaluación como tal y esta subdimensión podría quedar desvirtuada, no se corre ese riesgo al haber la posibilidad de realizar prácticas así como el acceso a un empleo tras el programa). Las subdimensiones correspondientes son 4) *Orientación a las tareas* y 5) *Competitividad*.

Dimensión 3: Mantenimiento del sistema, estabilidad.

Tres son las subdimensiones bajo este ítem: 6) *Orden y organización* (énfasis en las conductas disciplinadas del estudiante, así como en la organización de las actividades); 7) *Claridad* de las reglas (tanto la claridad de las reglas como de las consecuencias de incumplirlas, así como la consistencia del profesor para resolver las infracciones); 8) *Control* del profesor (severidad, cuán estricto es el profesor y cuán problemática puede resultar su aula).

Dimensión 4: Cambio.

Hay aquí una última subdimensión, 9) *Innovación*: En qué medida los estudiantes contribuyen a innovar, así como el profesor hace uso de nuevas técnicas o bien estimula el pensamiento creativo.

HIPÓTESIS.

La escala en su conjunto parte de un supuesto: la medida del clima de aula es indicativa del entorno de aprendizaje, y el propio clima tiene un efecto sobre la conducta discente. Llevado al terreno de la garantía social, y en el caso que nos ocupa; elegimos estudiar el clima de aula y optamos por esta escala por varios motivos: En primer lugar, se trata de una escala estandarizada y, a pesar del paso del tiempo, adaptada a la población española, específica para secundaria, tratándose de un instrumento de reconocimiento internacional (que está refrendado también por otros instrumentos que lo pueden acompañar, y que miden el clima en el trabajo y en la familia, entre otros). Además, nos podía permitir contrastar una hipótesis: que la enseñanza que se imparte en los programas de garantía social es susceptible de a) poner en práctica procesos de innovación que b) tengan un efecto positivo sobre los jóvenes que acuden a ellos. Si la hipótesis fuera real, encontraríamos clases cuyo clima no estaría caracterizado por altos niveles de control, orden y competitividad (como podría ser el caso en las clases de secundaria de las que proceden jóvenes y otros similares y que han sido utilizadas para ejemplificar el malestar docente en los últimos años). En efecto, si nuestra hipótesis se cumpliera, el hecho de reunir y juntar en un mismo programa a jóvenes estigmatizados como 'malos estudiantes' y 'conflictivos en el trato' no provocaría un 'estallido social' dentro del programa que lo haría inviable; sino que la situación es aprovechada mediante la práctica pedagógica que la garantía social permite, gracias a su flexibilidad organizativa y el grado de apertura de su curriculum, que los jóvenes valoren de forma distinta esta situación educativa y se impliquen en

ella. Dicho de otra forma, que no resultan ser 'tan malos' cuando se juntan en estas condiciones. Podríamos pensar, pues, que en estas circunstancias se da un nuevo consenso que no era posible en la secundaria (de ahí el elevado número de expulsiones que con frecuencia se producen en ellas), que hay un replanteamiento de las expectativas que las hace converger (mientras que en la secundaria puede pesar más la selección), y que el resultado es un clima 'más fácil', más orientado al aprendizaje y, por lo tanto, más educativo: la garantía social es beneficiosa para estos jóvenes.

Moos presenta en su trabajo una tipología de climas de aula, basada en la aplicación extensiva de la escala a clases de secundaria. En su adaptación española, se encontraron seis grandes tendencias:

1. Clases orientadas a la *innovación*: priman los aspectos innovadores y relacionales, la orientación a la tarea es escasa, como también se presta poca atención a las metas y procedimientos. El control del profesor es escaso.
2. Clases orientadas al *control*. Hay mucho control, que compensa la falta de apoyo entre los alumnos así como también falta el apoyo del profesor a los alumnos.
3. Clases orientadas a la *relación estructurada*. Se privilegia la interacción y participación de los alumnos. El interés y la implicación es alto, al igual que el apoyo. Hay orden y las reglas están claras.
4. Clases orientadas a la *tarea, con ayuda del profesor*. El énfasis está en los objetivos académicos (o docentes, ya sean estrictamente académicos o profesionalizadores). Hay poco énfasis en las reglas y particularmente en el control, si bien no se fomenta especialmente ni la participación ni la innovación.
5. Clases orientadas a la *competición con apoyo*. Las relaciones entre los estudiantes son positivas. El énfasis está en la organización y en la claridad de las reglas, si bien hay menos control que en el segundo de los perfiles y mayor énfasis en la competición.
6. Clases orientadas a la *competición desmesurada*. Hay pocas reglas, poco énfasis en las relaciones, tampoco importa tanto la innovación, ni siquiera la claridad de las reglas: la clave en este tipo de clima de aula está en la competitividad, más incluso que en el control que se puede ejercer.

Si creyéramos que los jóvenes de garantía social tienen poco que hacer, visto su historial educativo, seguramente podríamos esperar tipos de clima de aula bien orientados al control (a fin de conseguir mantener la disciplina ante un colectivo desmotivado y especialmente conflictivo), bien orientadas a la competición (a fin de potenciar la selección entre el alumnado, de modo que se llevara la clase al ritmo de quienes muestran interés, si se diera el caso). Sin embargo, si nuestra hipótesis se confirmara, podríamos encontrar clases orientadas a la relación estructurada (cuando los docentes tratan de potenciar el carácter socializador de la garantía social, frente a la adquisición de competencias técnicas, incluso a la reinserción escolar), o bien clases orientadas a la innovación (a fin de encontrar un sentido educativo ante una oportunidad poco definida y, por lo mismo, abierta, como podría ser la garantía social). Por fin, en aquellos programas con un perfil profesional con salidas laborales, podríamos esperar también encontrar aulas orientadas a la tarea,

siendo ésta no tanto académica sino justamente centrada en la formación profesional específica. Veamos qué es lo que hemos encontrado.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

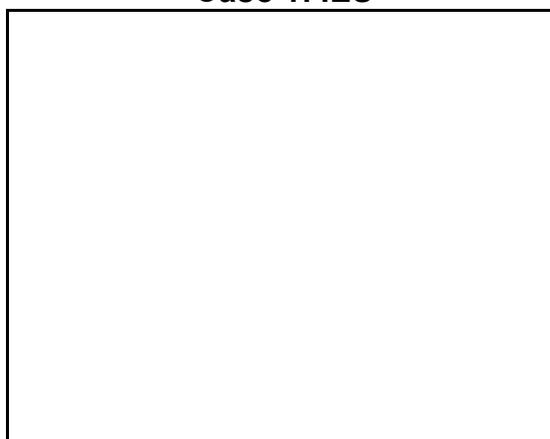
Presentamos a continuación los siete casos con los que hemos podido obtener las escalas de clima de aula, teniendo en cuenta que corresponden a 8 grupos distintos, ya que en una de las entidades trabajan con dos grupos yuxtapuestos; en un total de seis entidades, ya que hay una entidad de la que tenemos información de dos grupos claramente diferenciados. Había una séptima entidad que nos habría proporcionado un noveno grupo, pero en este caso sólo pudimos realizar las visitas al centro en el primer momento y no en el segundo, al encontrar dificultades varias. Se trataba de un segundo instituto de educación secundaria, que nos habría permitido contrastar datos con el otro, ya que el profesorado reunía características bien distintas.

Caso 1. Instituto de educación secundaria.

Se trata de un antiguo instituto de formación profesional, actualmente centro IES, con una oferta variada de ciclos formativos y con un programa de garantía social en el que se ha recolocado a profesorado al que le falta muy poco para la jubilación y que ha pasado de la antigua FP a la garantía social sin adaptarse a la LOGSE en otro sentido. En este grupo encontramos tanto hombres como mujeres, si bien los dos profesores son varones. El perfil es claramente industrial.

El resultado de la escala de clima de aula es como sigue²:

Caso 1: IES



La clase de taller puntúa en todo por encima de la clase de básica, excepto en competitividad y control. Responde bien, pues, al perfil de una clase orientada a la innovación, con la dimensión relacional muy bien valorada además de una fuerte orientación a la tarea, así como reglas muy claras. Sin embargo, el profesor de taller sólo reconoce el énfasis en la orientación a la tarea, así como el escaso peso de la competitividad.

² En ésta, como en el resto de gráficas, seguimos la misma presentación: en el eje de abscisas las nueve subescalas y en el de ordenadas las puntuaciones típicas, siendo 50 la puntuación media. BAS corresponde a la puntuación del maestro de básica, TAL a la puntuación del maestro de taller, G y el número a la puntuación que los jóvenes dan en la clase de básica, y GT a la puntuación que los jóvenes dan a la clase en el taller.

Por el contrario, la clase de básica se valora muy negativamente en implicación y en la ayuda recibida por parte del maestro, y el nivel de afiliación, siendo normal, está muy por debajo del que se consigue en el taller. Se percibe que el control del profesor es muy alto, mientras que la innovación recibe una puntuación muy baja.

El maestro de básica coincide en el bajo nivel de implicación, en tanto que percibe que su nivel de ayuda es algo superior al normal. La competitividad está, y así es percibida por todos los implicados, algo por debajo de la media. El maestro de básica difiere abiertamente de sus estudiantes tanto en la valoración del control que tiene sobre el aula (mucho más bajo del que apuntan sus alumnos) así como de su grado de innovación, que ve superior al que los alumnos perciben.

Se aprecia pues una diferencia muy clara entre las aulas de básica y de taller, diferencia que, sin embargo, apenas es percibida por parte de los docentes, cuyas ideas expresadas verbalmente son muy similares.

Caso 2: Centro concertado de secundaria.

Se trata de un centro concertado que imparte fundamentalmente ciclos formativos, y que a lo largo de su historia se ha dedicado a trabajar con jóvenes que eran rechazados en otros centros.

El perfil profesional de este programa de garantía social también es industrial, como en el caso anterior, pero aquí nos encontramos a una mujer dando clase de básica, mientras que el docente de taller es varón. Ambos son muy jóvenes, y están pendientes de asentar su puesto de trabajo en este centro. Por su parte, el centro muestra interés en matricular a algunos de los jóvenes de la garantía social en los ciclos formativos para cursos posteriores.

Caso 2: centro concertado



En este caso, a diferencia del anterior, apenas hay diferencias entre las percepciones que los alumnos tienen de las clases de básica y taller. No tenemos la información de los docentes, sólo de los alumnos.

Puntuación muy por debajo de la media en competitividad, y lo que más destaca por encima de ésta es la insistencia de los profesores en el orden y el control, sin resultar excesivos; al tiempo que se percibe también apoyo positivo, aunque no excesivo, de los profesores a los jóvenes. También destaca por encima, en el caso del taller, la orientación a la tarea.

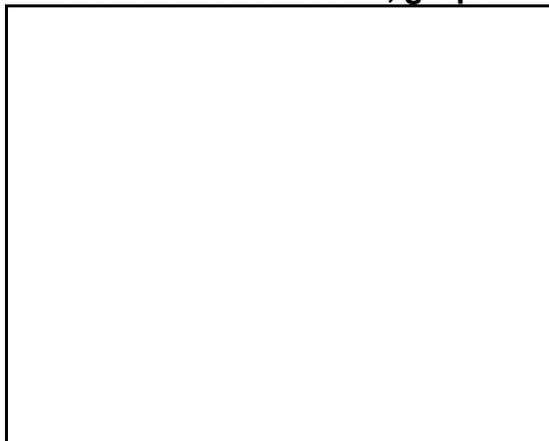
El nivel de afiliación está por debajo de la media, y en ambos casos se valora menos que el apoyo que reciben del profesor. El perfil de este grupo en ambas clases no corresponde claramente con ninguno de los tipos de Moos.

Caso 3. Entidad local 1, grupo 1.

Es ésta una entidad local que imparte varios programas de garantía social, con un respaldo importante de la política municipal hacia esta medida, así como a otras de formación ocupacional. El centro, que dispone de unos locales muy bien acondicionados para los efectos que persigue, tiene un claustro de profesores relativamente consolidado (si bien inestable en sus condiciones laborales). Hay una maestra de básica que imparte esta materia en todos los grupos, maestros de taller especializados en cada uno de los perfiles, que son variados, y cuenta también con otro personal de apoyo, desde un psicólogo hasta un conserje. Todos ellos trabajan en equipo para desarrollar la tarea educativa del centro.

Aunque todos los grupos están separados, los jóvenes tienen trato entre ellos. En este grupo, cuyo perfil está dentro de la familia de construcción, todos los alumnos son varones.

Caso 3: entidad local 1, grupo 1



Hay una valoración muy similar, por parte de los alumnos, de las intervenciones de sus profesores de básica y de taller. Las diferencias más importantes se encuentran en la implicación, que resulta más baja en el caso de la formación básica y muy altas en el caso del taller; lo que no resulta extraño dado el perfil del mismo. Llama la atención que no perciben especialmente una orientación a la tarea en el caso del taller; así como el escaso énfasis en la competitividad que perciben tanto en el aula de básica como en el taller. Si bien se aprecia más insistencia en el orden por parte del profesor de taller, el control es superior en el caso de la maestra de básica, que recibe también una puntuación muy alta.

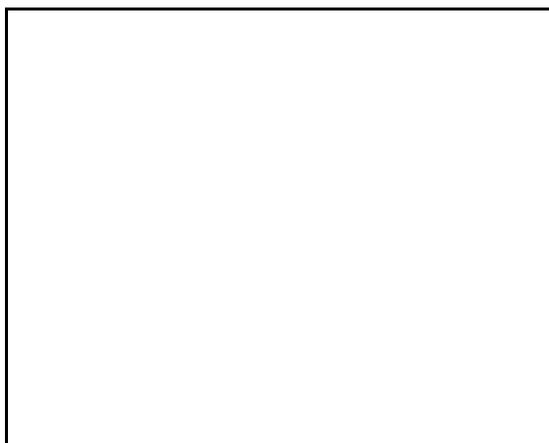
Llama la atención la consideración que la maestra de básica tiene de su apoyo a los estudiantes, que percibe como normal (por debajo de la percepción de aquéllos, mientras que los valores se invierten al considerar el control), así como su valoración de la competitividad, que también se sitúa en la normalidad, y por encima de lo que valoran los jóvenes.

Respecto al maestro de taller, su perspectiva sobre la competitividad es radicalmente opuesta a la de los jóvenes: mientras que aquéllos apenas sí la perciben, para el maestro es una cuestión muy importante. En el caso de la valoración del orden, los términos se invierten, siendo ésta una cuestión destacada por los jóvenes y apenas percibida por el maestro de taller.

Caso 4. Entidad local 2.

Esta entidad local, alejada de núcleos urbanos grandes, lleva impartiendo programas de garantía social también durante varios años. En el curso que nos ocupa, contaba con dos grupos de perfiles similares a la vez que polivalentes, poco definidos o especializados. Gracias a ello, trabajan juntos con los dos grupos, que se han yuxtapuesto hasta confundirse, si bien los dos programas tienen características diferenciadas (por ejemplo, en la forma de realización de las prácticas y la beca que perciben los jóvenes). Hay tanto varones como mujeres tanto entre los profesores como entre los alumnos. El profesorado es joven.

Caso 4: entidad local 2



En este grupo, llama la atención que muchas de las puntuaciones se encuentran muy próximas a la media.

La valoración que hacen los jóvenes de las clases tanto de básica como de taller son muy similares, si bien puntúan más alto los valores de control así como de innovación del maestro de taller, al igual que la implicación en la tarea.

La maestra de básica no difiere demasiado de las valoraciones de los estudiantes, si bien percibe en ellos más implicación y afiliación de la que aquéllos reconocen y, por otra parte, ve más control, claridad de reglas e innovación de los que aquéllos informan.

El maestro de taller cree que les da mucha más ayuda de la que ellos perciben y, por el contrario, la orientación a las tareas y la competitividad están muy por debajo de lo que valoran los jóvenes. El perfil de este maestro se corresponde con el tipificado como de una clase orientada a la innovación, y el de la maestra de básica con el de una clase orientada a la relación estructurada.

Caso 5. Entidad sin ánimo de lucro 1.

Esta entidad sin ánimo de lucro ha trabajado siempre con el mismo perfil, tradicionalmente femenino. Tanto las docentes como las jóvenes son mujeres, y así se lo propone también el propio centro.

Caso 5: ESAL 1



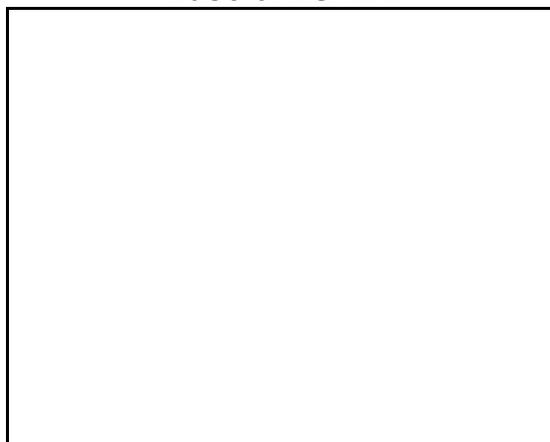
En este centro se aprecia un estilo bastante uniforme tanto entre las docentes como en lo que las jóvenes reconocen. Las diferencias se encuentran principalmente en la ayuda que proporciona la profesora, que en el caso de la maestra de taller es infravalorada, especialmente en relación a los valores percibidos por las jóvenes. Por el contrario, la innovación que se asigna no es vista así por las jóvenes.

Entrando ya a comentar los principales rasgos del clima de aula en esta institución, se ven valores muy elevados tanto de apoyo por parte del profesor como de implicación en la tarea. Destaca también especialmente la orientación a la tarea, mientras que hay uniformidad en valorar apenas el grado de competitividad. El orden en el aula y la claridad de las normas también son valores muy destacados, al igual que la innovación, mientras que llama la atención el escaso valor del control por parte de las docentes. Podríamos encontrar aquí el perfil de una clase orientada a la tarea con ayuda del profesor.

Caso 6. ESAL 2.

Estamos ahora ante otra entidad sin ánimo de lucro, distinta a la anterior por el perfil que oferta tradicionalmente, típicamente masculino si bien hace ya años que matricula en el mismo a algunas mujeres. La maestra de básica es mujer, en tanto que el maestro de taller es varón.

Caso 6: ESAL 2



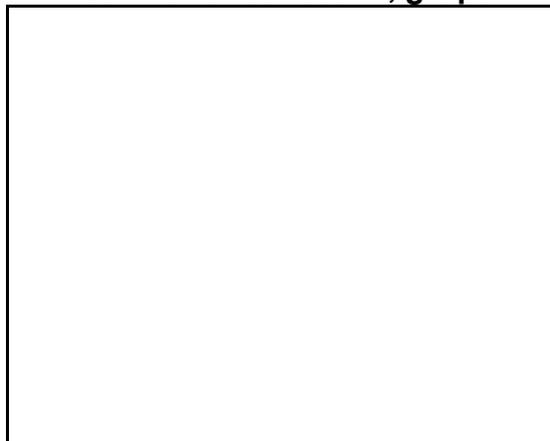
En este caso, no disponemos de datos de los docentes. El perfil que se aprecia, con rasgos acentuados, es el de orientación a la tarea con ayuda del profesor, y resulta muy alta la coincidencia entre los valores del maestro de básica y el de taller, que apenas difieren más que en la implicación en la tarea, bastante más baja en el caso de básica, sin duda debido al contenido de la materia.

Se valora mucho el apoyo del profesor, también la orientación a las tareas, y apenas nada la competitividad, que no parece tener cabida en esta institución. El orden, sin embargo, puntúa muy alto, al igual que la claridad de las tareas. El profesor establece un control escaso y su margen de innovación es muy alto.

Caso 7. Entidad local 1, grupo 2.

En la misma entidad local 1, trabajamos ahora sobre un perfil correspondiente a la familia de administrativo, en el que hay matriculadas principalmente mujeres, aunque también hay algún hombre. El maestro de taller también es un varón joven; y parte del trabajo de aula y taller se realiza con ordenadores muy bien equipados.

Caso 7: entidad local 1, grupo 2



Encontramos en este caso prácticamente una valoración uniforme por parte de los jóvenes del clima de aula en los dos contextos en que se da, el aula de básica y el taller. Con valores destacados por encima de la media, se percibe una implicación en la tarea considerable, así como un alto grado de afiliación y, especialmente, mucho apoyo por parte del profesorado. La orientación a las tareas también es elevada, mientras que la competitividad es uno de los valores más bajos, eso sí, situado en la media. El orden y la claridad de normas también tienen puntuaciones altas, que disminuyen hasta los valores normales para el caso del control. Nuevamente aquí encontramos un perfil acentuado de orientación a la tarea con ayuda del profesor.

La profesora de básica y el de taller puntúan con valores más cercanos a la media y tampoco difieren en exceso. Llama la atención lo bajo que puntúan su apoyo a los estudiantes, en contraste con las altas puntuaciones de aquéllos, así como la orientación a las tareas y la competitividad, que ubican dentro de valores normales.

Merece atención especial que nos detengamos en este último grupo para contrastarlo con el caso 3, ya que se trata de dos perfiles profesionales

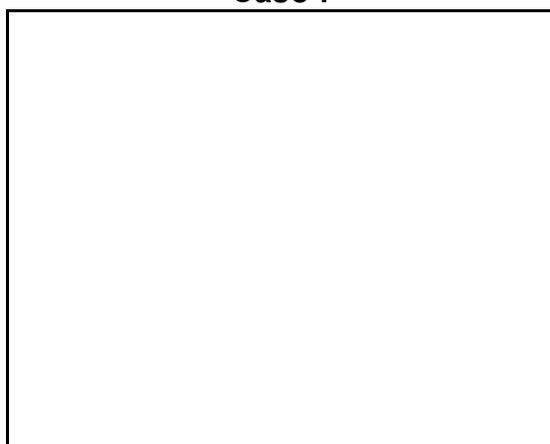
distintos que se imparten dentro de la misma institución y que, además, tienen la misma maestra de básica, en tanto que los maestros de taller son distintos según la especialidad. Lo que nos encontramos, respecto a la maestra de básica, es una valoración ligeramente superior en el caso del caso 7, en los que puntúan mucho más alto tanto la implicación como el apoyo percibido por parte de la profesora. Esta valoración se complementa con la que hacen del control que la profesora ejerce en el aula, y que es percibido en mucha menor medida en el caso 7 que en el grupo del caso 3. En cuestión de innovación, sin embargo, puntúan de forma prácticamente similar.

Ahora bien, tanto como este contraste llama la atención la simbiosis que parece producirse en la valoración que los alumnos hacen del caso de la maestra de básica al del maestro de taller, cuyos perfiles se asemejan (como si el de la maestra de básica se asimilara al del taller), en cada uno de los dos grupos, a los de los correspondientes maestros de taller. Podemos encontrar aquí una configuración diferenciada de equipos docentes que, combinada, permite atender a jóvenes con distintas características. Otros datos obtenidos de esta entidad a lo largo de los dos cursos así parecen sugerirlo.

Caso 3



Caso 7

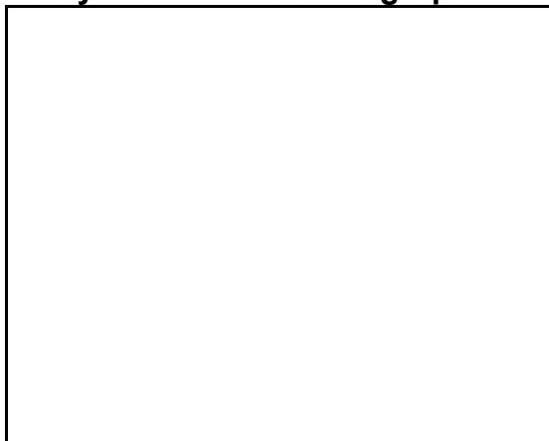


Se suma a lo que acabamos de manifestar la distinta valoración que los jóvenes de uno y otro perfil profesional hacen de sus clases de taller: encontramos diferencias claras en lo referente a la orientación a las tareas,

sorprendentemente con valores más altos en el caso del perfil administrativo que en el de construcción (siendo que el primero guarda mayor proximidad con los contenidos del aula de básica, por la que los jóvenes manifiestan menor implicación). El grado de competitividad también muestra un resultado similar, manteniendo las mismas diferencias. El otro aspecto en el que hay diferencias claras es la claridad de las reglas, también a favor del perfil administrativo.

Sin embargo, no podemos afirmar que sean diferencias sustanciales, y ello puede deberse, al menos parcialmente, al trabajo de 'claustro' que se lleva a cabo en el centro: de hecho, si bien los énfasis son distintos, los perfiles son muy similares en ambos casos, lo que puede denotar cierta orientación del centro en su conjunto, más que de cada uno de los grupos en particular (de modo que sería la institución la que busca determinado clima de aula por medio de sus docentes, como también parecen sugerir los resultados que hemos encontrado en otras fases de la investigación en curso).

Casos 3 y 7: contraste entre grupos de taller

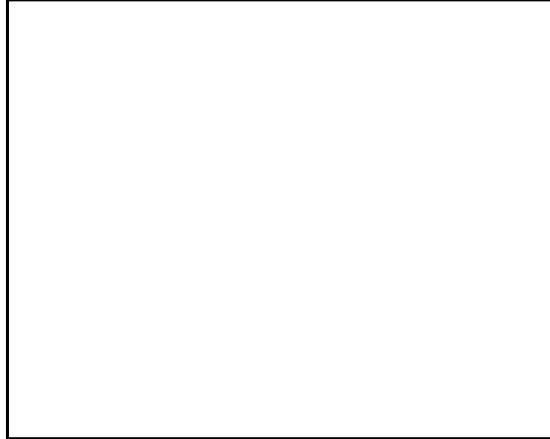


No queremos concluir la presentación de los resultados sin ofrecer una presentación de conjunto entre las puntuaciones que los maestros de básica presentan y que da muestra de la existencia de distintos perfiles, de los cuales se separa con bastante claridad el de la segunda de las entidades locales: en ésta, el profesor se autopercibe ofreciendo escaso apoyo a los jóvenes (por debajo de la media), con escasa orientación a la tarea, con énfasis en el orden pero sin establecer las reglas de forma clara, lo que probablemente provoca que tenga que buscar el control de forma mucho más destacada que el resto de docentes de básica.

El otro docente de básica que se diferencia del resto es el del instituto de secundaria, que percibe una tasa de implicación extraordinariamente baja en sus alumnos (y que coincide con la que éstos muestran): de nuestro trabajo más continuado en el centro se percibe de forma clara esa falta de implicación, sin que las medidas adoptadas contribuyan a una mejora en este sentido, que es suplantada mediante mecanismos de control poco eficaces.

De la mayor parte de los docentes queremos destacar el nivel de implicación por encima de la media, la afiliación dentro del grupo que todos han logrado, también por encima de la media, el escaso énfasis en la competitividad parejo con una orientación a la tarea no muy elevada; así como una orientación bastante generalizada a la innovación.

Contraste entre los maestros de básica



El otro aspecto que queremos contrastar es el de las diferencias entre los maestros de taller, que son aquí más variadas, probablemente porque las historias y perfiles profesionales de éstos son también más heterogéneos.

No cabe duda de que la orientación a la tarea es un valor muy destacado (excepto en el caso de la segunda entidad local, cuyo maestro de básica también se diferenciaba del resto, si bien en este caso la explicación puede estar en la polivalencia –y consiguiente difusión- del perfil profesional); algo esperable dado que se trata, justamente, de lo que da sentido y orientación al conjunto del programa de garantía social. Sin embargo, choca la escasa correlación que se da entre ésta y la competitividad, como si los maestros de taller hubieran asimilado que es más bien la consistencia del grupo acompañada de otros mecanismos lo que permite un mejor aprendizaje. Decididamente, esto choca bastante con los resultados que obtuvo Moos y pone de manifiesto un estilo docente distinto, que genera un clima de aula más propicio al aprendizaje (lo que contribuye a explicar también las altas tasas de innovación percibidas).

Contraste entre los maestros de taller



DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Llegamos pues al final de esta presentación, y a la vista de los resultados podemos afirmar que nuestra hipótesis se confirma en gran medida, si bien con

alguna variación respecto a nuestras previsiones: Ciertamente, no hemos encontrado apenas clases orientadas al control, ni tampoco a la competitividad.

La innovación es un valor destacado no sólo por los docentes (lo que no deja de llamar la atención, dado que se trata de profesionales de formación ocupacional, no reglada, en los cuales la formación pedagógica es más escasa y asistemática –algo que quizás contribuye a esa mayor innovación, por otra parte-); pero más que una tipología de clases orientadas a la innovación lo que hemos encontrado (aunque no de manera claramente definida, es decir, no exactamente como se presentan en la tipología de Moos) es abundancia de clases en las que destaca la orientación a la tarea, combinada con el apoyo del profesor (de los profesores, podríamos decir), así como escasa competitividad. Parece bastante importante la claridad de las reglas que, junto con la atención a la organización y el orden, consiguen rebajar el grado de control.

De este modo, parece que los docentes preparan las clases de forma que consiguen dar consistencia al grupo, reduciendo así las posibilidades de conflicto y potenciando el trabajo mediante sistemas de reglas claros, todo lo cual les permite permanecer en un segundo plano, pero siempre atentos a ayudar a los alumnos, lo que aquéllos valoran y reconocen.

Probablemente, elementos como la ratio baja de la garantía social, la presencia de muy pocos profesionales con los que los jóvenes mantienen un contacto estrecho y constante, son elementos que favorecen climas de aula como los que hemos encontrado. Pero no es menos cierto que los resultados son esos porque los docentes han sabido aprovechar esas condiciones y se han atrevido a considerar a estos jóvenes de otra manera, confiando más en ellos y menos en la autoridad que reviste su cargo (y que parece no funcionar en los centros de secundaria).

La garantía social, por lo tanto, permite la creación de clima de aula más favorable al aprendizaje y los docentes consiguen ese clima diferente que tiene como efecto mayor implicación de los jóvenes en el trabajo de aula, mayor orientación a la tarea, así como permite un control mucho más bajo que el que probablemente se ha ejercido anteriormente sobre estos jóvenes (con poco éxito) en el contexto de aulas innovadoras y más cooperativas (basadas en la afiliación entre los jóvenes) que competitivas. Quizá habría que prestar más atención a las prácticas docentes que tienen lugar aquí para conseguir llevar esa innovación a las aulas de secundaria, antes de tener que recurrir a la separación y estigmatización de esos jóvenes que, después de todo, demuestran no ser 'tan fieros como los pintan'.