

**TESIS DOCTORAL**

**ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I  
APRENTATGE DELS JOVES TUTELATS EN  
CENTRES RESIDENCIALS D'ACCIÓ EDUCATIVA  
(CRAE)**

**Autor:** Antonio Pérez Romero

**Dirigida per:** Dr. Pedro Jurado de los Santos

**Bellaterra, maig de 2015**

---

**UAB**  
Universitat Autònoma  
de Barcelona

**Facultat de Ciències de l'Educació**  
Departament de Pedagogia Aplicada  
Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació  
Educativa



***A mi padre, in memoriam***

***A mi madre, por su ánimo incondicional y hacerlo todo tan fácil***

***A Gemma, por su respeto, paciencia, ayuda y contribución en este trabajo***

***"Tracta a un jove tal com és i seguirà sent el que és. Tracta a un jove com pot i deu ser i es  
convertirà en el que pot i deu ser"***

Johann Wolfgang Von Goethe



## AGRAÏMENTS

---

---

Un treball com el que a continuació es presenta no és el resultat del conjunt d'accions que de forma unilateral pot articular una persona per conformar-lo. Són moltes..., però moltes les persones que han contribuït de forma directa i indirecta a elaborar aquesta Tesi Doctoral, tantes que, segurament, em deixaré a alguna; així doncs, vagi per endavant la meva gratitud.

Vull expressar el meu profund agraïment al Dr. Pedro Jurado de los Santos per haver acceptat dirigir aquest treball i haver-me guiat i orientat al llarg de tot el procés mitjançant la seva professionalitat i humanitat. Amb ell he après molt; m'ha fet replantejar contínuament formes de fer i constructes teòrics i pràctics que m'han aportat llum en moments necessaris, en els quals, l'esgotament a vegades, la incertesa en altres i les ganes d'abastar nombrosos aspectes en moltes, podien dificultar el normal desenvolupament d'aquest treball.

Agrair al Dr. José Tejada l'ajut i suport incondicional al llarg de tot el procés. Destacar en la seva persona la professionalitat, la preocupació i ocupació per aquest treball, a més de la part humana que en tot moment ha regit la nostra relació.

També vull agrair al Dr. Josep María Sanahuja, la Dra. Patricia Olmos i la Dra. Carme Ruiz, i el Dr. Antoni Navío l'ajut prestat en tot moment; per les seves orientacions realitzades de forma crítica, amb molt de rigor i amb la confiança que li confereix el grau d'amistat que ens uneix.

Agrair també a la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, i concretament a l'Araceli Lázaro i l'Anna Avellaneda pel seu suport en l'àmbit institucional i facilitar-me l'entrada en contacte amb els CRAE que han format part de la investigació. Vagi per endavant el meu profund respecte i admiració per la seva professionalitat i per tot allò que han aportat el món de la infància i l'adolescència. És un plaer i una oportunitat única el fet de compartir espais de reflexió amb vosaltres.

Agrair també al Consorci de Serveis Socials de Barcelona el seu suport en aquest treball. A l'Alicia Castellón per les primeres orientacions en relació als centres; i a la resta de companys i companyes que han mostrat interès i inquietud per aquest treball.

Expressar un agraïment immens a l'Esther Silvestre, la Pepa Arqué, la Josefina Martínez i l'Abdesamad Hamdi, companys de feina durant anys, amics i gran facilitadors d'aquest treball d'investigació. Tots ells formen part de la Fundació Ciutat i Valors, i ha estat un plaer compartir amb ells el procés de recerca, haver rebut les orientacions i el suport professional, a més dels ànims i el suport incondicional que un treball d'aquestes característiques requereix. A més, és de justícia reconèixer el suport i l'ajut que d'altres companys de la fundació m'han donat en tot moment, així a Paula, Axel, Cristina, Manu, Mónica, Marta, Míriam; Yousra, Hanan, Irene, Mari Carmen, Brahim, Said, Ferdaoussi, Marina, Txell, David, David (pequeño), Albert, Hassan; Àngels, Bego i la resta de companys de Lleida. Moltes gràcies a tots i totes.

Agrair de tot cor als joves dels set CRAE que han participat en la recerca, així com a les seves direccions, educadors i educadores que desenvolupen les seves competències en aquests recursos residencials. A la Marta, l'Andreu, la Sara, l'Esther, la Josefina, la Maria i el Santi per la seva disponibilitat i l'hospitalitat sentida en els CRAE, i per haver facilitat molt les tasques de recollida d'informació i orientació en el procés. A més, agrair als professors i professores que han col·laborat en la recerca, els quals han ofert una informació força pertinent i important en aquest treball.

Agrair també als cinc joves ex-tutelats que han participat en la recerca i desitjar-los el millor en aquesta vida. Heu estat un pilar bàsic en aquesta investigació i la vostra participació ha contribuït a elaborar un treball més útil i amb més rigor. Molts ànims, molt treball i molta sort.

Agrair també a la meua família per tot l'ajut i suport ofert en tot moment, per haver confiat en el treball que estava desenvolupant i per comprendre les meves visites o millor dit, mini visites de dinars exprés. És un orgull tenir-vos al meu costat i haver comptat amb la vostra il·lusió, els vostres oferiments incondicionals; ara és la meua

obligació tornar-vos tot allò que m'heu donat en aquests anys, començant per deixar de preocupar-vos per la càrrega de feina.

Agrair als meus amics la seva paciència per les meves reiterades absències i presències amb comptagotes en reunions i festes vàries. Al Jose, l'Abraham, el Juan Carlos, l'Òscar i la Maika, la Maria José i el Xavi; a tots ells moltes gràcies pel vostre suport.

Donar les gràcies a la Cristina Campderrós pel seu suport anímic, seguiment i ajut al llarg de tot el procés, sobretot en relació amb les entrevistes. Igualment agrair a la Libertad Abad el seu suport en les traduccions i els seus ànims incondicionals en la part final de la recerca.

Cal fer valdre el suport incommensurable que m'ha donat en aquest treball el meu amic i professor Dr. Òscar Mas. Ell ha estat present al llarg de tot el procés de forma incondicional; així, he pogut comptar amb ell percebent respecte, il·lusió, professionalitat, creativitat, alegria, disposició... M'ha orientat, m'ha fet reflexionar i m'ha donat ànims a hores intempestives quan tan sols ell sabia que estava treballant. Per tot plegat ben amic meu, moltes gràcies, és tot un plaer ser amic teu.

Agrair a Gemma, la meva dona, haver comprès i respectat la decisió de realitzar aquest treball de recerca i haver adaptat la seva vida als requeriments obligats que aquest fet comporta. Sense tu, tot plegat hauria estat més difícil, més costós, més avorrit, més embolicat... A més, cal agrair-te enormement la tasca realitzada de revisió i d'identificació d'aspectes que tan sols tu pots detectar. Moltes gràcies.

“Quan beguis aigua, recorda la font”

**Proverbi Xinés**





## ÍNDEX GENERAL DE CONTINGUTS

<b>AGRAÏMENTS</b> .....	<b>5</b>
<b>ÍNDEX DE TAULES</b> .....	<b>13</b>
<b>ÍNDEX DE FIGURES</b> .....	<b>17</b>
<b>ÍNDEX DE GRÀFICS</b> .....	<b>19</b>
<b>ÍNDEX D'ANNEXOS</b> .....	<b>23</b>
<b>INTRODUCCIÓ GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ</b> .....	<b>25</b>
Justificació de la recerca .....	27
Finalitat de l'estudi d'investigació .....	30
Objectius de l'estudi d'investigació .....	31
Plantejament de l'estudi d'investigació .....	34
<b>MARC TEÒRIC DE LA INVESTIGACIÓ</b> .....	<b>39</b>
<b>1. ELS CENTRES RESIDENCIALS D'ACCIÓ EDUCATIVA (CRAE)</b> .....	<b>41</b>
1.1. Història dels Centres Residencials .....	41
1.2. Delimitació dels centres residencials.....	49
1.3. Els perfils de la població acollida en centres residencials.....	56
1.3.1. Els joves estrangers indocumentats no acompanyats (MEINA).....	58
1.4. Les necessitats dels infants i adolescents en CRAE.....	61
1.5. Finalitat i funcions dels CRAE.....	65
1.6. Estructura i organització dels CRAE .....	67
1.6.1. Els professionals dels CRAE .....	67
1.7. Principis d'actuació educativa .....	69
1.8. Objectius generals dels CRAE.....	74
1.9. Els plantejaments institucionals per a la intervenció socioeducativa en el CRAE .....	80
1.10. La Intervenció educativa amb els adolescents .....	89
1.10.1. Principis metodològics de la intervenció educativa en el CRAE.....	92
1.10.2. El Projecte Educatiu Individual (PEI) .....	93
1.11. Els processos de transició dels adolescents que estan en centres.....	102
1.11.1. Delimitació del concepte de Transició a la Vida Adulta (TVA).....	103
1.11.2. La Transició a la vida adulta en els joves tutelats pel sistema de protecció .....	105
1.11.3. Claus en la intervenció socioeducativa per a la transició a la vida adulta dels joves tutelats.....	110
<b>2. FACTORS CONDICIONANTS EN ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE</b> .....	<b>115</b>
2.1. Què volem dir quan parlem de rendiment acadèmic? .....	115
2.2. Models d'explicació del rendiment acadèmic .....	121
2.2.1. Segons la disciplina d'estudi.....	121
2.2.2. Segons la funció atribuïda a la institució escolar i a altres elements del sistema educatiu.....	122

2.2.3. Segons l'explicitació de la relació entre variables .....	123
2.3. El fracàs escolar .....	128
2.3.1. Aproximació conceptual al fracàs escolar .....	128
2.3.2. Desenvolupament escolar de la població escolaritzada en general .....	140
2.3.3. El desenvolupament escolar dels adolescents tutelats per l'administració pública .....	143
2.4. Anàlisi dels factors que influeixen en el rendiment acadèmic .....	147
2.4.1. Els factors personals com elements que influeixen en el rendiment acadèmic .....	147
2.4.2. Els factors sociofamiliars com a elements que influeixen en el rendiment acadèmic .....	181
2.4.2.1. Factors relacionats amb el nivell socioeconòmic i la cultura acadèmica de la família ....	184
2.4.2.2. Factors familiars que fan referència al sistema de relacions dins del nucli familiar.....	189
2.4.2.3. Factors familiars que fan referència al seguiment del desenvolupament escolar .....	191
2.4.3. Els factors educatius com elements que influeixen en el rendiment acadèmic .....	194
<b>3. EL PAPER DE LES COMPETÈNCIES EN ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE .....</b>	<b>209</b>
3.1. El concepte de competència.....	210
3.2. El concepte de competència des del punt de vista de l'àmbit laboral .....	213
3.3. La competència des del punt de vista educatiu.....	216
3.4. Les característiques de les competències.....	219
3.5. Què fonamenta "treballar" per a l'adquisició de les competències? .....	223
3.6. Tipologies de competències .....	234
3.6.1. Les competències bàsiques per al desenvolupament de la ciutadania .....	239
3.7. Com s'adquireixen les competències?.....	249
3.7.1. Principis psicopedagògics en l'aprenentatge per competències .....	260
3.8. L'esquema d'actuació d'una persona competent .....	269
3.9. L'avaluació de les competències.....	271
3.9.1. Principis de l'avaluació de les competències .....	275
3.9.2. Criteris i indicadors per a l'avaluació de les competències.....	277
3.9.3. Instruments per a l'avaluació de les competències .....	278
3.9.4. Aproximació als models per a l'avaluació de competències .....	280
3.10. La relació entre la integració sociolaboral i el binomi de les competències bàsiques i les competències d'empleabilitat.....	285
<b>4. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA .....</b>	<b>299</b>
4.1. Variables implicades en la investigació.....	299
4.2. Fonamentació metodològica .....	320
4.3. Tipologia de l'estudi.....	321
4.4. Abast de l'estudi .....	323
4.5. Població i mostra de la recerca.....	324
4.5.1. Caracterització de la població objecte d'estudi .....	324
4.5.2. Especificació de la mostra de la recerca.....	326
4.6. Instruments per a la recollida d'informació .....	329
4.6.1. Qüestionari.....	333

4.6.2. Entrevistes.....	345
4.6.3. L'anàlisi documental.....	350
<b>5. RESULTATS DELS QÜESTIONARIS.....</b>	<b>354</b>
5.1. Caracterització de les mostres.....	355
5.1.1. Caracterització de la mostra de tutors/res dels CRAE.....	355
5.1.2. Caracterització de la mostra del professorat dels instituts o centres de formació.....	358
5.1.3. Caracterització de la mostra dels adolescents objecte d'estudi .....	360
5.1.3.1. Variables personals i sociofamiliars dels adolescents participants en la recerca .....	360
5.1.3.2. Resultats relacionats amb el desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca .....	369
5.1.3.3. Resultats relacionats amb l'àmbit de coordinació entre els tutor/a del CRAE i els professors/res de l'institut o centre formatiu.....	419
5.1.3.4. Resultats relacionats en relació amb el perfil laboral dels joves participants en la recerca .....	422
5.2. Anàlisi estadístic descriptiu i comparatiu de les competències bàsiques dels adolescents .....	429
5.2.1. Anàlisi descriptiva i comparatiu general de les competències des de l'autopercepció dels adolescents objectes d'estudi i la percepció dels tutors/res al CRAE. ....	430
5.2.2. Anàlisi descriptiva i comparatiu de les competències bàsiques dels adolescents prenent com a referència variables personals, sociofamiliars, i educatives.....	441
5.3. Anàlisi correlacional de les competències bàsiques .....	501
5.3.1. Anàlisi correlacional de les competències bàsiques i de les dimensions que les componen, d'acord amb l'autopercepció dels adolescents .....	501
5.3.2. Anàlisi correlacional de les competències bàsiques percebudes pels tutors/res dels CRAE ...	519
<b>6. RESULTATS DE LES ENTREVISTES .....</b>	<b>541</b>
<b>7. RESULTATS DE L'ANÀLISI DOCUMENTAL .....</b>	<b>618</b>
<b>8. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>647</b>
8.1. Relació amb les variables personals i sociofamiliars .....	647
8.2. Relació amb les variables de desenvolupament acadèmic dels joves.....	649
8.3. Relació amb les variables de l'àmbit de coordinació entre CRAE i Institut o centre de formació....	660
8.4. Relació amb les competències bàsiques autopercebudes pels joves objectes d'estudi i percebudes pels seus tutors/res als CRAE .....	663
8.5. En relació amb el desenvolupament del suport acadèmic als joves dins dels CRAE .....	671
8.6. En relació a com es desenvolupa el suport acadèmic als joves dins dels instituts o centres de formació .....	676
8.7. En relació amb les variables de l'àmbit laboral dels joves participants.....	677
8.8. En relació amb les variables de l'àmbit familiar en el suport acadèmic dels joves participants .....	679
8.9. En relació amb les bones pràctiques que es desenvolupen en els CRAE per donar suport acadèmic als joves.....	680

<b>9. PROPOSTA DE MODEL D'INTERVENCIÓ .....</b>	<b>684</b>
9.1. Fase diagnòstica.....	686
9.1.1. Àmbits d'anàlisi del sistema CRAE .....	686
9.1.2. Àmbits d'anàlisi del centre educatiu (institut i centre de formació).....	687
9.1.3. Àmbits d'anàlisi del sistema familiar.....	688
9.1.4. Àmbits d'anàlisi del sistema de l'adolescent .....	690
9.2. Fase d'intervenció socioeducativa.....	691
9.2.1. Àmbit d'anàlisi de sistema del CRAE .....	692
9.2.2. Àmbit d'anàlisi del sistema de l'adolescent .....	692
9.2.3. Àmbit d'anàlisi de sistema familiar (sempre en funció de l'interès superior de l'adolescent) .	695
9.2.4. Àmbits d'anàlisi del sistema educatiu (instituts i centres de formació) .	695
9.3. Avaluació de la intervenció socioeducativa.....	696
9.3.1. Àmbit d'anàlisi del sistema familiar (sempre en funció de l'interès superior de l'adolescent)	698
9.3.2. Àmbit d'anàlisi del CRAE .....	699
9.3.3. Àmbit d'anàlisi de l'adolescent .....	700
9.3.4. Àmbits d'anàlisi del sistema educatiu (instituts i centres de formació) .	702
<b>10. CREDIBILITAT DE LA INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>705</b>
10.1. Criteris de veracitat de la investigació.....	705
<b>11.LIMITACIONS I NOVES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>707</b>
11.1. Limitacions de la investigació .....	707
11.2. Noves línies d'investigació.....	709
<b>12.BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>711</b>

## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Característiques del sistema de beneficència i d'ajuda. ....	44
Taula 2. Tipologia d'àmbits, d'àrees o dimensions competencials que es treballen en els CRAE .....	76
Taula 3. Taxa idoneïtat dels alumnes a Primària en el curs 2011-12 .....	140
Taula 4. Taxa idoneïtat dels alumnes a l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya. ....	141
Taula 5. Evolució de la taxa d'idoneïtat dels alumnes a l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya.....	142
Taula 6. Comparativa en l'evolució de la taxa d'idoneïtat dels alumnes a l'ESO a Catalunya.....	142
Taula 7. Evolució de la taxa d'abandonament prematur dels estudis.....	143
Taula 8: Característiques dels estils d'aprenentatge.....	155
Taula 9. Estils d'aprenentatge segons Felder i Silverman (1988). ....	165
Taula 10. Classificacions de competències.....	235
Taula 11. Classificació de competències establerta pel projecte DeSeCo (OCDE, 2005a).....	241
Taula 12. Classificació de les competències segons el REIAL DECRET 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableix els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria. ....	243
Taula 13. Classificació de les competències segons el Decret 143/2007, de 26 de juny per a l'Educació Secundària i el Decret 142/2007, de 26 de juny per a l'Educació Primària. ....	243
Taula 14. Model de redacció d'objectius expressats en competències. ....	252
Taula 15. Relació entre objectius, fases i accions en un model d'avaluació per competències. ....	283
Taula 16. Àrees competencials identificades en un procés d'avaluació per competències. ....	285
Taula 17. Fases i àrees de l'avaluació per competències .....	285
Taula 18. Categories d'anàlisi de les variables estudiades en la investigació .....	301
Taula 19. Concreció de variables i indicadors analitzats en la recerca.....	319
Taula 20. Caracterització metodològica de la recerca.....	322
Taula 21. Agents que han participat en els qüestionaris.....	328
Taula 22. Agents que han participat en les entrevistes.....	329
Taula 23. Relació d'objectius, instruments i fonts d'informació en la recerca.....	332
Taula 24. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (I).....	336
Taula 25. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (II).....	337
Taula 26. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (III).....	338
Taula 27. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (IV) .....	339
Taula 28. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (V) .....	339
Taula 29. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (VI) .....	339
Taula 30. Relació entre indicadors i subcompetències (I) .....	341
Taula 31. Relació entre indicadors i subcompetències (II) .....	342
Taula 32. Resultats de la validació dels qüestionaris mitjançant la tècnica de jutges.....	344
Taula 33. Àmbits d'anàlisi i variables establertes per analitzar els PEC .....	352
Taula 34. Àmbits d'anàlisi i variables establertes per analitzar els RRI .....	352
Taula 35. Àmbits d'anàlisi i variables establertes per analitzar les memòries anuals .....	353
Taula 35. Àmbits d'anàlisi i variables establertes per analitzar les programacions anuals .....	353
Taula 37. Reconversió de les variables relacionades amb el desenvolupament acadèmic dels joves .....	396

Taula 38. Categorització dels nivells de resultats assolits en les mitjanes .....	396
Taula 39. Mitjanes obtingudes en relació amb els hàbits d'estudi dins de l'aula .....	397
Taula 40. Mitjanes obtingudes en relació amb els hàbits relacionals dels joves dins de l'aula.....	399
Taula 41. Reconversió de variables relacionades amb l'atenció mostrada pels joves .....	401
Taula 42. Mitjanes obtingudes en relació amb l'atenció mostrada pels joves.....	401
Taula 43. Mitjanes obtingudes en relació amb la variable <i>finalització de les activitats que comencen els joves</i> .....	403
Taula 44. Mitjanes obtingudes en relació amb la variable <i>coneixement dels deures i treballs a realitzar part dels joves</i> .....	404
Taula 45. Mitjanes obtingudes en relació amb la variable temps d'estudi entre setmana .....	408
Taula 46. Reconversió de variables relacionades amb el desenvolupament acadèmic dels joves dins del CRAE.....	409
Taula 47. Nivells de domini de competències.....	429
Taula 48. Mitjanes obtingudes dels tutors/res dels CRAE i dels joves en relació amb les competències i les seves dimensions .....	432
Taula 49. Variables implicades en l'anàlisi comparatiu de les competències bàsiques .....	441
Taula 50. Mitjanes obtingudes dels joves en funció de la variable <i>edat</i> .....	442
Taula 51. Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable <i>edat</i> .....	443
Taula 52. Mitjanes obtingudes dels joves en funció de la variable <i>gènere</i> .....	445
Taula 53. Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable <i>gènere</i> .....	447
Taula 54. Mitjanes obtingudes dels professors/res en funció de la variable <i>gènere</i> .....	449
Taula 55. Mitjanes obtingudes en les competències bàsiques dels joves en funció de la variable <i>lloc de procedència</i> .....	451
Taula 56. Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable <i>lloc de procedència</i> .....	454
Taula 57. Mitjanes obtingudes del professorat en funció de la variable <i>lloc de procedència</i> .....	456
Taula 58. Mitjanes obtingudes dels adolescents en funció de la variable <i>percepció com a estudiants</i> .....	458
Taula 59. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>percepció com a estudiants</i> .....	462
Taula 60. Mitjanes del professorat en funció de la variable <i>percepció com a estudiants</i> .....	465
Taula 61. Categorització de les respostes relacionades amb el nivell d'estudis a assolir .....	466
Taula 62. Mitjanes dels joves en funció de la variable <i>nivell d'estudis a assolir</i> .....	467
Taula 63. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>nivell d'estudis a assolir</i> .....	471
Taula 64. Mitjanes del professorat en funció de la variable <i>nivell d'estudis a assolir</i> .....	474
Taula 65. Categorització de les respostes dels joves relacionades amb el seguiment dels tutors/res dins del CRAE	475
Taula 66. Mitjanes dels joves en funció de la variable <i>suport acadèmic dels tutors/res en el CRAE</i> .....	476
Taula 67. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>suport acadèmic dels tutors/res en el CRAE</i> .....	479
Taula 68. Mitjanes significatives en funció de la variable <i>suport acadèmic general en el CRAE</i> .....	482
Taula 69. Categorització de les respostes dels joves relacionades amb el temps d'estudi al CRAE després de les classes .....	484
Taula 70. Mitjanes dels joves en funció de la variable <i>temps d'estudi al CRAE</i> .....	485
Taula 71. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>temps d'estudi al CRAE</i> .....	488
Taula 72. Categorització de les respostes dels joves relacionades amb la variable <i>relació amb la família</i> .....	490
Taula 73. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>relació amb la família</i> .....	491
Taula 74. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>consum de substàncies perjudicials per a la salut</i> .....	493

Taula 75. Categorització de les respostes relacionades amb la variable <i>tipus de companyia a l'institut o centre de formació</i> .....	495
Taula 76. Mitjanes significatives en funció de la variable <i>tipologia de companyies a l'institut o centre de formació</i> .....	496
Taula 77. Mitjanes en funció de la variable <i>percepció del professorat en relació amb les companyies a l'institut o centre de formació</i> .....	498
Taula 78. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>presència d'un treball conjunt amb l'institut o centre de formació</i> .....	499
Taula 79. Categorització del Nivell de coeficient de <i>Pearson (r)</i> .....	501
Taula 80. Correlacions en l'autopercepció dels joves en relació amb les seves competències bàsiques .....	502
Taula 81. Correlacions de nivell <i>molt alt</i> en l'autopercepció dels joves relacionada amb les competències bàsiques .....	503
Taula 82. Correlacions de nivell <i>alt</i> en l'autopercepció dels joves relacionada amb les competències bàsiques.....	504
Taula 83. Correlacions de nivell <i>moderat</i> en l'autopercepció dels joves relacionada amb les competències bàsiques .....	506
Taula 84. Correlacions en l'autopercepció dels joves en relació amb les dimensions de les competències bàsiques .....	509
Taula 85. Correlacions de nivell <i>molt alt</i> en l'autopercepció dels joves relacionada amb les dimensions de les competències bàsiques.....	510
Taula 86. Correlacions de nivell <i>alt</i> en l'autopercepció dels joves relacionada amb les dimensions de les competències bàsiques.....	511
Taula 87. Correlacions de nivell <i>moderat</i> en l'autopercepció dels joves relacionada amb amb les dimensions de les competències bàsiques.....	516
Taula 88. Taula de síntesis de les correlacions establertes en cadascuna de les dimensions de competència, prenent com a referència el nivell global de competències bàsiques autopercebudes pels joves.....	518
Taula 89. Correlacions en la percepció dels tutors/res relacionada amb les competències bàsiques dels joves .....	520
Taula 90. Correlacions de nivell <i>molt alt</i> en la percepció dels tutors/res dels CRAE relacionada amb les competències bàsiques dels joves.....	520
Taula 91. Correlacions de nivell <i>alt</i> en la percepció dels tutors/res relacionada amb les competències bàsiques dels joves.....	521
Taula 92. Correlacions de nivell <i>moderat</i> en la percepció dels tutors/res relacionada amb les competències bàsiques dels joves.....	523
Taula 93. Correlacions relacionades amb les dimensions de les competències bàsiques a partir de la percepció dels tutors/res dels CRAE.....	525
Taula 94. Correlacions de nivell <i>molt alt</i> en les dimensions de les competències bàsiques dels joves percebudes pels tutors/res dels CRAE .....	526
Taula 95. Correlacions de nivell <i>alt</i> en les dimensions de les competències bàsiques dels joves percebudes pels tutors/res dels CRAE .....	528
Taula 96. Correlacions de nivell <i>moderat</i> en les dimensions de les competències bàsiques dels joves percebudes pels tutors/res dels CRAE .....	536
Taula 97. Taula de síntesis en les correlacions de les dimensions de competència percebudes pels tutors/res dels CRAE prenent com a referència el nivell global de competències bàsiques .....	539
Taula 98. Relació entre les categories d'anàlisi i els agents informants en les entrevistes.....	541

Taula 99. Categories d'anàlisi en les entrevistes als directores/res .....	542
Taula 100. Categories d'anàlisi en les entrevistes als joves.....	542
Taula 101. Categories d'anàlisi en les entrevistes als professors/res.....	543
Taula 102. Categories d'anàlisi en les entrevistes als educadors/res.....	543
Taula 103. Plantejament de l'avaluació del sistema familiar .....	699
Taula 104. Plantejament de l'avaluació del CRAE .....	700
Taula 105. Plantejament de l'avaluació de l'adolescent (I).....	701
Taula 106. Plantejament de l'avaluació de l'adolescent (II).....	702
Taula 107. Plantejament de l'avaluació del centre educatiu .....	703



## ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Ideograma que representa les fases en les quals s'estructura el present estudi d'investigació.....	35
Figura 2. Exemplificació dels nivells de concreció de les competències.....	77
Figura 3. Relació entre els documents institucionals del CRAE .....	81
Figura 4. Gestió del PEI. ....	99
Figura 5. Model híbrid d'anàlisi de necessitats. ....	100
Figura 6. Representació del concepte de rendiment acadèmic. (De la Orden et al., 2001). ....	119
Figura 7. Model d'orientació cap a la vida adulta i laboral. (A partir de: A. Osa,1993, citat per Adell, 2003).....	124
Figura 8. Model explicatiu del rendiment acadèmic. (Adell, 2003). ....	125
Figura 9. Representació conceptual del rendiment acadèmic.. ....	126
Figura 10. Perspectives d'anàlisi del fracàs escolar. (Elaboració pròpia a partir de Fernández Enguita et al., 2010; Fernández i Rodríguez, 2008; Marchesi i Pérez, 2003; Escudero 2005; Aguilar et al., 1998 i Navarrete, 2007). .....	134
Figura 11. Dimensions vinculades als estils d'aprenentatge. ....	152
Figura 12. Cicle del procés d'aprenentatge.....	158
Figura 13. Estils d'aprenentatge de Kolb i Fry (1995 en Díaz, 2012). ....	159
Figura 14. Model comportamental de quatre quadrants de Herrmann. (Chalvin, 2003).....	162
Figura 15. Model explicatiu de la motivació. ....	169
Figura 16. Model d'aprenentatge basat en competències.....	254
Figura 17. Representació dels components de l'acte didàctic. (Ferrández, 1997b). ....	260
Figura 18. Representació de les fases d'una actuació competent .....	271
Figura 19. Representació d'un model global d'avaluació per competències. (Zabala i Arnau,2007:202) .....	281
Figura 20. Relació entre indicadors d'avaluació i activitats d'avaluació. (Zabala i Arnau, 2007:204).....	282
Figura 21. Representació del concepte d'empleabilitat. (Fugate et al., 2004) .....	288
Figura 22. Relació entre les diferents modalitats de formació i l'empleabilitat. ....	294
Figura 23. Procés seguit per establir les variables i els indicadors d'informació.....	300
Figura 24. Ideograma que representa la concreció de la població objecte d'estudi.....	325
Figura 25. Representació de la triangulació d'agents d'informació i instruments utilitzats.....	330
Figura 26. Fases seguides per a l'elaboració dels qüestionaris. ....	334
Figura 27. Exemple de concreció d'indicadors .....	340
Figura 28. Fases seguides per a l'elaboració de les entrevistes .....	349
Figura 29. Ideograma que representa el model sistèmic d'intervenció socioeducativa .....	685



## ÍNDEX DE GRÀFICS

Gràfic. 1 Distribució en funció dels agents informants que han participat en la recerca.....	355
Gràfic. 2 Distribució dels tutors/res en funció de la variable gènere .....	356
Gràfic. 3 Distribució dels tutors/res en funció de la variable edat.....	356
Gràfic. 4 Distribució dels tutors/res en funció de la variable titulació acadèmica.....	357
Gràfic. 5 Distribució dels tutors/res en funció de la variable experiència en centres de protecció.....	357
Gràfic. 6 Distribució dels tutors/res en funció de la variable experiència en el CRAE actual .....	358
Gràfic. 7 Distribució dels professors/res en funció de la variable gènere .....	358
Gràfic. 8 Distribució dels professors/res en funció de la variable edat.....	359
Gràfic. 9 Distribució dels professors/res en funció de la variable titulació.....	359
Gràfic. 10 Distribució dels professors/res en funció de la variable experiència com a docents.....	360
Gràfic. 11 Distribució dels professors/res en funció de la variable temps que fa que coneixen als adolescents .....	360
Gràfic. 12 Distribució dels adolescents en funció de la variable gènere .....	361
Gràfic. 13 Distribució dels adolescents en funció de la variable l'edat.....	362
Gràfic. 14 Distribució dels adolescents en funció de la variable lloc de naixement .....	362
Gràfic. 15 Distribució dels adolescents en funció de la variable temps vivint a Catalunya.....	363
Gràfic. 16 Distribució en funció de la variable edat d'ingrés per primera vegada en un centre de protecció.....	364
Gràfic. 17 Distribució dels adolescents en funció de la variable temps que porten vivint al CRAE actual .....	364
Gràfic. 18 Distribució dels adolescents en funció de la variable presència de contacte amb la família .....	365
Gràfic. 19 Distribució dels adolescents en funció de la variable tipus de relació que existeix amb la família.....	365
Gràfic. 20 Distribució dels adolescents en funció de la variable freqüència de contacte amb la família.....	366
Gràfic. 21 Distribució dels adolescents en funció de la variable presència d'una discapacitat, un trastorn i/o una malaltia.....	366
Gràfic. 22 Distribució en funció de la variable tipologia de discapacitat, trastorn o malaltia dels adolescents .....	367
Gràfic. 23 Distribució en funció de la variable presència de detenció per part de la policia i ingrés en un Centre Educatiu de Justícia Juvenil .....	367
Gràfic. 24 Distribució en funció de la variable tipus de consum de substàncies perjudicials per a la salut.....	368
Gràfic. 25 Distribució en funció de la variable nombre de cursos repetits .....	369
Gràfic. 26 Distribució en funció de la variable cursos d'educació reglada repetits .....	370
Gràfic. 27 Distribució en funció de la variable obtenció el títol de l'ESO.....	370
Gràfic. 28 Distribució en funció de la variable tipus d'estudis realitzant .....	371
Gràfic. 29 Distribució en funció de la variable modalitat formativa cursada.....	372
Gràfic. 30 Distribució en funció de la variable adequació dels estudis.....	373
Gràfic. 31 Distribució en funció de la justificació dels tutors/res per valorar l'adequació dels estudis dels adolescents .....	374
Gràfic. 32 Elements del sistema educatiu que els adolescents destaquen com a positius i negatius.....	375
Gràfic. 33 Distribució en funció de la variable percepció i autopercepció dels adolescents com a estudiants.....	376
Gràfic. 34 Distribució en funció de la variable percepció com a estudiants dels tutors/res del CRAE sobre els adolescents .....	377
Gràfic. 35 Distribució en funció de la variable percepció com a estudiants dels professors/res dels instituts i centres de formació sobre els adolescents .....	377
Gràfic. 36 Taula de síntesi de percepcions i autopercepcions dels joves com a estudiants.....	378
Gràfic. 37 Distribució en funció de la variable presència de dificultats d'aprenentatges .....	378
Gràfic. 38 Distribució en funció de la variable percepció del nombre d'assignatures amb dificultats d'aprenentatge .....	379
Gràfic. 39 Distribució en funció de la variable assignatures en les quals es perceben dificultats d'aprenentatge .....	381

Gràfic. 40 Distribució en funció de la variable <i>causes de les dificultats d'aprenentatge que perceben els adolescents</i> .....	382
Gràfic. 41 Distribució en funció de la variable <i>causes de les dificultats d'aprenentatge que perceben els tutors/res al CRAE</i> .....	383
Gràfic. 42 Distribució en funció de la variable <i>causes de les dificultats d'aprenentatge que perceben els professors/res</i> .....	385
Gràfic. 43 Distribució en funció de la variable <i>causes relacionades amb l'èxit en les assignatures segons els adolescents</i> .....	386
Gràfic. 44 Distribució en funció de la variable <i>causes relacionades amb l'èxit en les assignatures segons els tutors/res al CRAE</i> .....	387
Gràfic. 45 Distribució en funció de la variable <i>satisfacció vers el procés acadèmic dels joves</i> .....	388
Gràfic. 46 Distribució en funció de la variable <i>comparació de les qualificacions escolars amb anys anteriors</i> .....	389
Gràfic. 47 Distribució en funció de la variable <i>comparació del rendiment acadèmic dels adolescents amb la resta de companys</i> .....	390
Gràfic. 48 Distribució en funció de la variable <i>valoració de les companyies dels adolescents</i> .....	391
Gràfic. 49 Distribució en funció de la variable <i>atributs positius que perceben els professors/res i tutors/res en els joves</i> .....	392
Gràfic. 50 Distribució en funció de la variable <i>expulsió de l'Institut o recurs formatiu</i> .....	393
Gràfic. 51 Distribució en funció de la variable <i>expectatives dels adolescents en els estudis</i> .....	393
Gràfic. 52 Distribució en funció de la variable <i>estudis que podrien finalitzar els adolescents</i> .....	395
Gràfic. 53 Mitjanes relacionades amb els hàbits d'estudi dels joves dins de l'aula (I) .....	397
Gràfic. 54 Mitjanes relacionades amb els hàbits d'estudi dels joves dins de l'aula (II) .....	398
Gràfic. 55 Mitjanes relacionades amb els hàbits relacionals dels joves dins de l'aula (I) .....	398
Gràfic. 56 Mitjanes relacionades amb els hàbits relacionals dels joves dins de l'aula (II) .....	400
Gràfic. 57 Distribució en funció de la variable <i>disposició dels joves per crear un bon clima de dins de l'aula</i> .....	400
Gràfic. 58 Mitjanes obtingudes en relació amb l'atenció mostrada pels joves (I) .....	401
Gràfic. 59 Mitjanes obtingudes en relació amb l'atenció mostrada pels joves (II) .....	402
Gràfic. 60 Mitjanes relacionades amb la variable <i>finalització de les activitats que comencen els joves</i> .....	403
Gràfic. 61 Distribució en funció de la variable <i>control de les pertinences per part dels joves</i> .....	403
Gràfic. 62 Mitjanes relacionades amb la variable <i>coneixement dels deures i treballs a realitzar</i> .....	404
Gràfic. 63 Distribució en funció de la variable <i>realització de les tasques acadèmiques</i> .....	405
Gràfic. 64 Distribució en funció de la variable <i>consum de substàncies per judicials per a la salut a l'aula</i> .....	405
Gràfic. 65 Distribució en funció de la variable <i>satisfacció mostrada pels joves en relació amb l'espai de deures</i> .....	406
Gràfic. 66 Distribució en funció de la variable <i>dies que dediquen els joves a estudiar en el CRAE entre setmana</i> .....	407
Gràfic. 67 Mitjanes dels adolescents i dels tutors/res dels CRAE .....	407
Gràfic. 68 Distribució dels adolescents en funció la variable <i>dies que dediquen a estudiar en el CRAE el cap de setmana</i> .....	408
Gràfic. 69 Mitjana relacionada amb els hàbits d'estudis i de relació dels joves .....	409
Gràfic. 70 Mitjanes de les variables que componen la macrovariable <i>hàbits d'estudis al CRAE</i> .....	410
Gràfic. 71 Mitjanes de les variables que componen la macrovariable <i>d'hàbits relacionals al CRAE</i> .....	410
Gràfic. 72 Distribució en funció de la variable <i>procés de desenvolupament d'una tasca acadèmica</i> .....	411
Gràfic. 73 Distribució en funció de la variable <i>esforç dels adolescents en les tasques acadèmiques</i> .....	411
Gràfic. 74 Distribució en funció de la variable <i>adequació del suport que reben els joves a l'institut o centre de formació</i> .....	412
Gràfic. 75 Intervenció educativa realitzada des de l'Institut o centre de formació .....	412
Gràfic. 76 Intervenció educativa que s'hauria de realitzar des de l'Institut o centre de formació .....	413
Gràfic. 77 Distribució en funció de la variable <i>ajuda acadèmica als joves al CRAE</i> .....	414

Gràfic. 78 Distribució en funció de <i>qui és l'agent professional que dona el suport acadèmic en el CRAE</i> .....	415
Gràfic. 79 Distribució en funció de la percepció relacionada amb <i>el suport afectiu que dona el tutor/a en el CRAE</i>	415
Gràfic. 80 Mitjanes obtingudes en relació amb <i>el suport afectiu que donen els tutors/res en el CRAE</i> .....	416
Gràfic. 81 Distribució en funció de <i>la percepció al voltant del seguiment dels estudis</i> .....	416
Gràfic. 82 Mitjanes obtingudes en relació amb el suport acadèmic en el CRAE .....	417
Gràfic. 83 Tipologia de les Intervencions educatives realitzada des dels CRAE .....	417
Gràfic. 84 Distribució en funció de <i>l'adequació dels espais dels CRAE per fer tasques acadèmiques</i> .....	418
Gràfic. 85 Mitjanes obtingudes en relació amb <i>la valoració de l'adequació dels espais</i> .....	418
Gràfic. 86 Distribució dels professors/res en funció de la variable <i>freqüència de contacte amb el CRAE</i> .....	419
Gràfic. 87 Distribució dels professors/res en funció de la variable <i>persona de contacte al CRAE</i> .....	420
Gràfic. 88 Distribució dels professors/res en funció de la variable <i>tipus d'accessibilitat a l'educador/a al CRAE</i> .....	420
Gràfic. 89 Distribució en relació amb la percepció sobre el treball conjunt entre CRAE.....	421
Gràfic. 90 Concreció de les accions conjuntes realitzades pels professors/res a l'Institut o centre de formació i els CRAE.....	421
Gràfic. 91 Distribució en funció dels <i>adolescents majors de 16 anys que han fet recerca de feina</i> .....	422
Gràfic. 92 Distribució en funció de <i>la percepció sobre la formació dels joves per accedir a una feina</i> .....	423
Gràfic. 93 Justificacions positives dels professors/res i dels tutors/res als CRAE sobre les competències dels joves per trobar una feina .....	424
Gràfic. 94 Justificacions negatives dels professors/res i dels tutors/res als CRAE sobre les competències dels joves per trobar una feina .....	424
Gràfic. 95 Distribució dels adolescents en funció de la variable <i>situació laboral actual</i> .....	425
Gràfic. 96 Distribució en funció de la variable <i>vocació professional</i> .....	426
Gràfic. 97 Distribució en funció de la variable <i>expectatives professionals</i> .....	427
Gràfic. 98 Distribució dels joves en funció de la variable <i>formació al llarg de la vida</i> .....	427
Gràfic. 99 Resultats de les mitjanes en les competències bàsiques percebudes pels tutors/res dels CRAE i els joves participants .....	431
Gràfic. 100 Mitjana de la competència Lingüística obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE.....	433
Gràfic. 101 Mitjana de la competència Matemàtica obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE .....	434
Gràfic. 102 Mitjana de la competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE .....	435
Gràfic. 103 Mitjana de la competència en Accés i tractament de la informació i competència digital obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE .....	436
Gràfic. 104 Resultats de la mitjana de la competència Laboral obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE .....	437
Gràfic. 105 Mitjana de la competència en Aprendre a aprendre obtinguda dels tutors/res dels CRAE i dels joves ..	438
Gràfic. 106 Mitjana de la competència en Autonomia i iniciativa obtinguda dels tutors/res dels CRAE i dels joves.	439
Gràfic. 107 Mitjana de la competència Social i ciutadana obtinguda dels tutors/res dels CRAE i dels joves.....	440
Gràfic. 108 Mitjanes obtingudes dels joves en funció de la variable <i>edat</i> .....	443
Gràfic. 109 Mitjanes obtingudes dels tutors/res dels CRAE en funció de la variable <i>edat</i> .....	444
Gràfic. 110 Mitjanes obtingudes dels joves en funció de la variable <i>gènere</i> .....	446
Gràfic. 111 Diferències significatives obtingudes pels joves en funció de la variable <i>gènere</i> .....	446
Gràfic. 112 Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable <i>gènere</i> .....	448
Gràfic. 113 Mitjanes significatives obtingudes dels tutors/res en funció de la variable <i>gènere</i> .....	449
Gràfic. 114 Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable <i>lloc de procedència</i> .....	452
Gràfic. 115 Representació de les mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable <i>lloc de procedència</i>	455

Gràfic. 116 Mitjanes estadísticament significatives obtingudes dels tutors/res en funció de la variable <i>lloc de procedència</i> .....	455
Gràfic. 117 Mitjanes dels joves en funció de la variable <i>lloc de procedència</i> .....	460
Gràfic. 118 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>lloc de procedència</i> .....	465
Gràfic. 119 Mitjanes dels joves en funció de la variable <i>nivell d'estudis a assolir</i> .....	469
Gràfic. 120 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>nivell d'estudis a assolir</i> .....	473
Gràfic. 121 Mitjanes dels joves en funció de la variable <i>suport acadèmic dels tutors/res en el CRAE</i> .....	478
Gràfic. 122 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>suport acadèmic en el CRAE</i> .....	480
Gràfic. 123 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>suport acadèmic en general en el CRAE</i> .....	483
Gràfic. 124 Mitjanes dels joves en funció de la variable <i>temps d'estudi al CRAE</i> .....	486
Gràfic. 125 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>temps d'estudi al CRAE</i> .....	489
Gràfic. 126 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>relació amb la família</i> .....	492
Gràfic. 127 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable <i>consum de substàncies perjudicials per a la salut</i> .....	494
Gràfic. 128 Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable <i>tipologia de companyies a l'institut o centre de formació</i> .....	497
Gràfic. 129 Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable .....	500

## ÍNDEX D'ANNEXOS

---

---

- Annex 1: Resultats del procés de validació dels qüestionaris mitjançant la tècnica de jutges.
- Annex 2: Resultats del procés de validació de la confiabilitat dels qüestionaris.
- Annex 3: Qüestionaris definitius emprats en la recerca.
- Annex 4: Base de dades i resultats obtinguts mitjançant el programa estadístic SPSS (V. 19).
- Annex 5: Guió de les entrevistes als adolescents, educadors/res de CRAE, direccions de CRAE, professors/res d'institut i centres de formació, i joves extutelats.
- Annex 6: Transcripció de les entrevistes als adolescents, educadors/res de CRAE, direccions de CRAE, professors/res d'institut i centres de formació, i joves extutelats.
- Annex 7: Anàlisi de les entrevistes als adolescents, educadors/res de CRAE, direccions de CRAE, professors/res d'institut i centres de formació, i joves extutelats, mitjançant el programa informàtic MAXQDA (V.10).
- Annex 8: Anàlisi documental individual dels documents institucionals dels CRAE.





## INTRODUCCIÓ GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ

---

---



## Justificació de la recerca

Els adolescents que resideixen en Centres Residencials d'Acció Educativa (d'ara endavant CRAE) formen part d'una població que se troba clarament en situació de desprotecció i risc social greu a causa dels circumstàncies personals i sociofamiliars per les quals travessen. Aquestes situacions els han conduït a haver de ser tutelats per l'administració pública i a haver d'ingressar en un CRAE sota la resolució administrativa pertinent en cada cas. Són complexes les situacions a les que s'enfronta aquest col·lectiu i que sovint els condiciona de forma significativa el desenvolupament com a persones. Així, l'àmbit educatiu esdevé una dimensió que també es veu habitualment influenciada de forma significativa, donat que els resultats acadèmics que obtenen els joves tutelats per l'administració pública resulten significativament inferiors als que obté la resta de la població (Fullana, 1998; Martín, Muñoz de Bustillo, Rodríguez i Pérez, 2008; Montserrat i Casas, 2010, i Montserrat, Casas, Malo i Bertrán, 2011).

En nombroses ocasions, la circumstàncies personals i sociofamiliars dels adolescents eclipsen totalment la resta de dimensions en les que es desenvolupen i provoquen que l'àmbit acadèmic quedi relegat a un segon pla. Entenem que la conjuntura dels joves a la que fèiem referència anteriorment és força complexa, però partim de la base que una correcta planificació i un desenvolupament acadèmic adequat en els estudis que realitzin en els instituts o centres de formació els ha de servir per:

- Estructurar-se i organitzar-se en el dia a dia.
- Donar-los certa normalitat, dins de la complexa situació per la que travessen.
- Viure situacions en les que obtinguin un reconeixement positiu, millorant l'autoconcepte i l'autoestima.
- Assolir una titulació que els situarà en millors condicions per entrar en el mercat laboral.
- Disposar dels aprenentatges suficients per continuar aprenent al llarg de la vida.

Com podem comprendre, les causes que advoquen als joves tutelats per l'administració a obtenir uns resultats acadèmics notablement inferiors als de la resta de joves de la mateixa edat i no tutelats, són nombroses i complexes; dibuixant en cadascun d'aquests adolescents conjuntures polièdriques esdevingudes a partir de múltiples causes les quals exerceixen sovint un efecte *dominó*, per una banda, i un efecte de retroalimentació de causes per l'altra. Així, la intervenció educativa que es

deriva resulta també tremendament complexa, ja que són tantes les causes i de naturalesa tan variada que en moltes ocasions existeixen veritables limitacions per afrontar-les. El resultat de tot plegat es materialitza en un baix rendiment acadèmic i finalment en el fracàs escolar. Aquest darrer terme ha transcendit en l'actualitat de l'exclusivitat de l'àmbit educatiu per a ser font de preocupació, també, en l'àmbit econòmic i social.

Un altre aspecte a prendre en consideració és que els joves tutelats per la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (d'ara endavant DGAIA), col·lectiu objecte d'estudi en aquesta investigació, disposen d'una xarxa sociofamiliar molt dèbil, quan no totalment inexistent, per tant, i molt possiblement, a l'assolir la majoria d'edat, no els puguin acompanyar i donar-los suport en el procés gradual d'emancipació. Per tant, una de les claus del procés radica en els estudis que puguin haver realitzat i els que estiguin cursant en aquest moment de l'etapa evolutiva, per fer front a aquesta situació. És a dir, en una societat com l'actual en la qual el mercat laboral requereix més recursos humans amb alta qualificació, les persones que no disposin de la formació suficient tindran moltes limitacions per accedir a una ocupació. En el cas dels joves tutelats el panorama s'agreuja encara més a causa de les situacions sociofamiliars, ja que en molts casos no faran la funció de xarxa de suport i acompanyament. En conseqüència, aquests joves tutelats, de forma progressiva, i un cop assoleixen la majoria d'edat i surten dels serveis de protecció a la infància i l'adolescència, poden caure en situacions d'exclusió social, entès aquest terme com la desvinculació gradual dels vincles personals i socials generant dificultats i limitacions per accedir a mecanismes de desenvolupament personal, inserció comunitària, així com als sistemes establerts de protecció social. Finalment es pot arribar a donar el cas que els joves visquin en unes condicions de vida materials i psíquiques que els impedeixin el seu desenvolupament com a éssers humans (Subirats et al., 2004).

Així doncs, podem afirmar que la realització d'uns estudis mínims obligatoris s'erigeix per una banda com a fi per assolir una titulació acadèmica, i per l'altra com a mitjà per ajudar-los a superar la situació de crisi que experimenten.

Un factor que dificulta aconseguir uns estudis bàsics per part dels joves tutelats fa referència al fet d'haver de trobar una ocupació laboral abans de complir els 18 anys, perquè els doni confiança i seguretat un cop abandonin el sistema de protecció. Per tant, les seves prioritats se circumscriuen a trobar un treball que els permeti una

mínima estabilitat laboral i una satisfacció de les necessitats bàsiques. Amb aquesta premissa i motivació, i prenent en consideració l'esmentat anteriorment, molts dels joves abandonen l'ESO sense les competències bàsiques adquirides i amb dificultats significatives per trobar una ocupació.

La qüestió que ens ocupa no es pot considerar que hagi estat objecte d'estudi d'investigació en profunditat (Montserrat, et al., 2011), ni tampoc un tema prioritari a nivell nacional en les diferents polítiques de protecció de la infància i l'adolescència desenvolupades. Aquests fet fonamenta encara més la pertinença de la realització de la recerca com la que es presenta.

Dels estudis realitzats podem dir que els joves tutelats es caracteritzen en l'àmbit acadèmic per:

- Són joves que generalment obtenen resultats inferiors als de la resta de població no tutelada.
- La taxa d'idoneïtat acadèmica és inferior als de la resta de població no tutelada.
- L'assoliment dels objectius acadèmics és més lent que en la resta de la població de la mateixa edat i no tutelada.
- Hi ha un percentatge elevat de joves que abandonen de forma prematura l'educació formal.
- El percentatge de joves que assoleixen estudis superiors és molt inferior en comparació amb els de la resta de la població no tutelada.
- El recolzament sociofamiliar en els estudis és molt baix.

A més, com esmenta Delgado Magro (2013) des del sistema d'educació formal no existeix cap tipus de referència als joves tutelats com a col·lectiu susceptible de necessitats específiques d'aprenentatges i, a més, els professionals dels instituts i centres de formació, i els professionals dels CRAE s'han anat delegant mútuament la responsabilitat de l'àmbit acadèmic.

Entenem que la responsabilitat del desenvolupament acadèmic dels joves tutelats no radica tan sols en ells, sinó també en els diferents sistemes amb els quals interactuen, és a dir, el sistema de protecció a la infància i l'adolescència, el sistema educatiu i el sistema familiar. Per tant, la recerca que es presenta a continuació pretén anar més enllà de la majoria d'estudis que s'han realitzat fins ara i aconseguir informació útil i pertinent d'aquests sistemes esmentats, analitzar com s'interrelacionen i extreure les

degudes conclusions per proposar un model d'intervenció socioeducativa. Hi ha nombrosos CRAE que en l'actualitat es prenen aquesta qüestió com a fonamental en la seva línia d'intervenció educativa amb els joves, però encara faltaria evidenciar més la necessitat de realitzar més esforços conjunts per aportar més coneixement, formes de fer i models d'intervenció que facilitin l'augment del rendiment acadèmic d'aquest col·lectiu de joves. Resulta primordial aconseguir una informació que permeti identificar de forma més clara les seves necessitats a partir de comprendre les limitacions consubstancials a la situació que travessen; i que posteriorment permetin disposar d'un conjunt d'estratègies desenvolupades de forma interdisciplinària per disminuir les barreres per a l'aprenentatge i la participació.

**El problema de la recerca fa referència a l'alt percentatge de joves tutelats per la DGAIA i residents en un CRAE que mostren clares dificultats en el desenvolupament dels seus estudis. Molts d'aquests adolescents finalment els abandonen sense arribar a assolir ni tan sols el títol de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO).** La consecució dels objectius que es plantegen en l'ESO i per tant l'adquisició de les competències bàsiques, s'erigeix com a requisit indispensable per plantejar un projecte de vida, desenvolupar-lo i modificar-lo segons les necessitats. La preocupació sorgeix a partir dels problemes que aquesta població pateix durant els cursos d'ESO i l'alt percentatge de fracàs escolar que es produeix a partir dels 16 anys. D'altra banda, com hem esmentat, existeix una absència parcial de literatura científica en relació amb els diferents itineraris acadèmics d'aquesta població a partir dels 16 anys, així com de les dificultats o els condicionants que els limiten i que vagin més enllà dels centrats en els propis joves. És important prendre en consideració la complexitat de la població objecte d'estudi, la qual es troba en situació de desemparament. En molts casos aquests joves han viscut situacions familiars significativament greus, posicionant-los en una situació de vulnerabilitat social. L'educació i l'adquisició d'unes competències professionals els poden ajudar a compensar les desigualtats socials d'origen i facilitar els processos d'inclusió social, atès que són nombrosos els estudis en els quals es demostren les correlacions entre els baixos nivells educatius i els processos d'exclusió social. En el cas que ens ocupa, encara és més preocupant aquesta situació a causa de la debilitat de les xarxes sociofamiliars.

### **Finalitat de l'estudi d'investigació**

Arran de les consideracions reflectides anteriorment, el present estudi d'investigació es proposa assolir les següents finalitats:

- Per una banda, **analitzar en profunditat el perfil de joves objecte d'estudi així com la dinàmica organitzativa i de funcionament que es porta a terme en els CRAE, els instituts i els centres de formació per a l'ocupació, en relació amb el desenvolupament dels processos d'ensenyament-aprenentatge.** Resulta cabdal conèixer i comprendre aquest desenvolupament des del posicionament de tots els agents que intervenen en el procés, analitzant les diferents percepcions que s'evidencien, contrastant-les i extraient un seguit de conclusions que permetin formar-nos una idea al més objectiva possible de la realitat.
- Per l'altra banda, **elaborar un model d'intervenció socioeducativa que faciliti l'augment del rendiment acadèmic dels joves.** Les conclusions esmentades anteriorment han de facilitar el disseny d'un model d'intervenció socioeducativa sota els criteris de:
  - **Pertinència:** que sigui adequat a la realitat de la tipologia d'agents en els que intervindrà.
  - **Utilitat:** que contribueixi veritablement a l'augment del rendiment acadèmic dels joves tutelats i que resideixen en CRAE.
  - **Funcional:** que l'organització del CRAE faciliti el seu desenvolupament en totes les seves línies d'intervenció.

Així, podem afirmar que el tema objecte d'estudi en aquesta investigació emergeix d'una problemàtica greu actual; és pertinent a causa del context socioeconòmic en el qual ens trobem i en el que cada cop més les empreses necessiten personal amb nivell més elevats de qualificació i, finalment, és important tant des d'una dimensió social com educativa i laboral.

### **Objectius de l'estudi d'investigació**

Per assolir les finalitats reflectides en el punt anterior plantegem a continuació els següents objectius:

- a. **Descriure el perfil del col·lectiu de joves residents en els CRAE amb edats compreses entre els 14 i els 19 anys.** Es tracta d'indagar en les diferents dimensions que envolten els joves participants en la recerca, obtenint una informació concreta, útil i pertinent que permeti comprendre moltes de les situacions que incideixen en el desenvolupament dels processos acadèmics dels joves, així com orientar el model

d'intervenció proposat. Cal posar de manifest dos aspectes a prendre en consideració:

- A causa de sensibilitat de part de la informació que es necessita per comprendre el perfil dels joves participants en la recerca i elaborar un model d'intervenció en conseqüència, i amb la finalitat de preservar al màxim l'estabilitat de la població participant, seran els tutors/res dels CRAE qui informaran sobre alguns elements de la dimensió personal i familiar.
- L'edat màxima per participar en la recerca s'ha situat en els 19 anys, ja que en determinades ocasions, tot i que l'edat màxima per residir en un CRAE és de 18 anys, es pot realitzar un allargament de la mesura a l'espera de la resolució del cas.

**b. Descriure els itineraris acadèmics dels joves participants en la recerca.** Mitjançant aquest objectiu ens plantejem conèixer quins són els itineraris formatius que tracen els joves tutelats participants en la recerca, és a dir, quin historial acadèmic presenten, quines assignatures són amb les que es troben més dificultats, etc., i si existeix algun tipus de relació dependent amb altres variables d'estudi.

**c. Identificar els condicionants que afecten els joves en el seu desenvolupament acadèmic.** Per tal d'intervenir amb la finalitat d'augmentar el desenvolupament acadèmic dels joves tutelats és primordial identificar quins són els condicionants i obstacles que es troben en el dia a dia. A partir del diagnòstic, triangulat amb la informació que també proporcionaran els tutors/res dels CRAE i el professorat dels instituts i centres de formació, així com el reflectit en els diferents documents institucionals dels CRAE, elaborarem un llistat que es conformarà com a referent del model proposat.

**d. Conèixer les expectatives que els joves participants en la recerca tenen en relació amb els seus estudis.** És important conèixer les expectatives que els joves manifesten en relació amb els estudis que realitzen, així com amb els que poden arribar a desenvolupar; identificant les possibles relacions de dependència que es poden establir-se amb altres variables d'anàlisi. A més, també és important conèixer les expectatives dels tutors/res dels CRAE i del professorat dels instituts i centres de formació, i analitzar les possibles coincidències amb les dels joves.



- e. Descriure com es desenvolupa el treball de coordinació entre els CRAE i els instituts o centres de formació.** Un element a subratllar en els processos acadèmics dels joves fa referència al tipus de coordinació que es pugui establir entre el CRAE i l'institut o centre de formació. Analitzar com es desenvolupa aquesta acció, quins són els pilars fonamentals, així com els punts susceptibles de millora, contribuirà a conformar un model d'intervenció útil i funcional.
- f. Analitzar el perfil dels joves participants en la recerca, prenent en consideració les seves competències bàsiques.** Les competències bàsiques dels joves s'erigeixen com a un pilar fonamental en el processos d'aprenentatge; per tant, considerem primordial identificar les competències que es perceben amb més domini, tant des del punt de vista dels joves, dels tutors/res dels CRAE com del professorat dels instituts o centres de formació. A més, també es vol conèixer quines són les competències que influeixen amb més intensitat en el domini general de competències bàsiques, així com possibles relacions de dependència amb altres variables estudiades. Finalment, és important comparar les diferents percepcions dels agents analitzats i valorar la seva influència en el model d'intervenció socioeducativa proposat.
- g. Analitzar les accions que es duen a terme en els CRAE per donar suport al desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca.** Convé identificar i analitzar les nombroses accions que es desenvolupen en els CRAE per donar suport als joves en els seus estudis, prenent en consideració els criteris d'utilitat i pertinença. Convé identificar, a més, l'organització global que estableixen els CRAE per prestar aquest suport, posant de manifest les possibles limitacions i potencialitats.
- h. Analitzar les accions que es duen a terme en els instituts o centres de formació per donar suport al desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca.** De la mateixa manera que proposàvem en l'objectiu anterior, s'erigeix com a fonamental identificar com es desenvolupa el suport als joves des dels instituts i els centres de formació, evidenciant les seves dificultats, els factors facilitadors, així com possibles aspectes d'organització.
- i. Analitzar la vocació professional dels joves participants en la recerca.** Un element motivador en els processos d'aprenentatge es relaciona directament amb les expectatives que presenten els joves en relació amb l'ocupació que perceben que

desenvoluparan en un futur. És important analitzar les vocacions professionals que mostren els joves per establir el perfil en conseqüència; comprovar si el nivell de competència actual els hi pot permetre accedir a una feina i, a més, comprovar les percepcions que tenen sobre la formació al llarg de la vida.

- j. Analitzar el suport familiar que ofereixen les famílies en relació amb el desenvolupament acadèmic dels fills.** Encara que amb molta prudència, derivada òbviament de la situació excepcional que envolta els joves, es vol indagar i analitzar la vinculació de la família en el desenvolupament acadèmic del joves per establir unes bases d'intervenció socioeducativa en conseqüència.
- k. Identificar les “bones pràctiques” que es duen a terme per facilitar la millora dels processos acadèmics.** Com esmentàvem anteriorment, som conscients de la preocupació dels CRAE sobre l'alt percentatge de fracàs escolar dels joves que atenen; en conseqüència, són nombroses les iniciatives que es desenvolupen des d'aquests recursos amb la finalitat de reduir-lo. Així doncs, pretenem posar en evidència aquestes accions, que categoritzem de bones pràctiques, i incloure-les en el model proposat.

### **Plantejament de l'estudi d'investigació**

A continuació presentem un ideograma elaborat amb la finalitat de mostrar de forma gràfica les diferents fases que estructuraran aquest estudi per assolir les finalitats i els objectius plantejats.

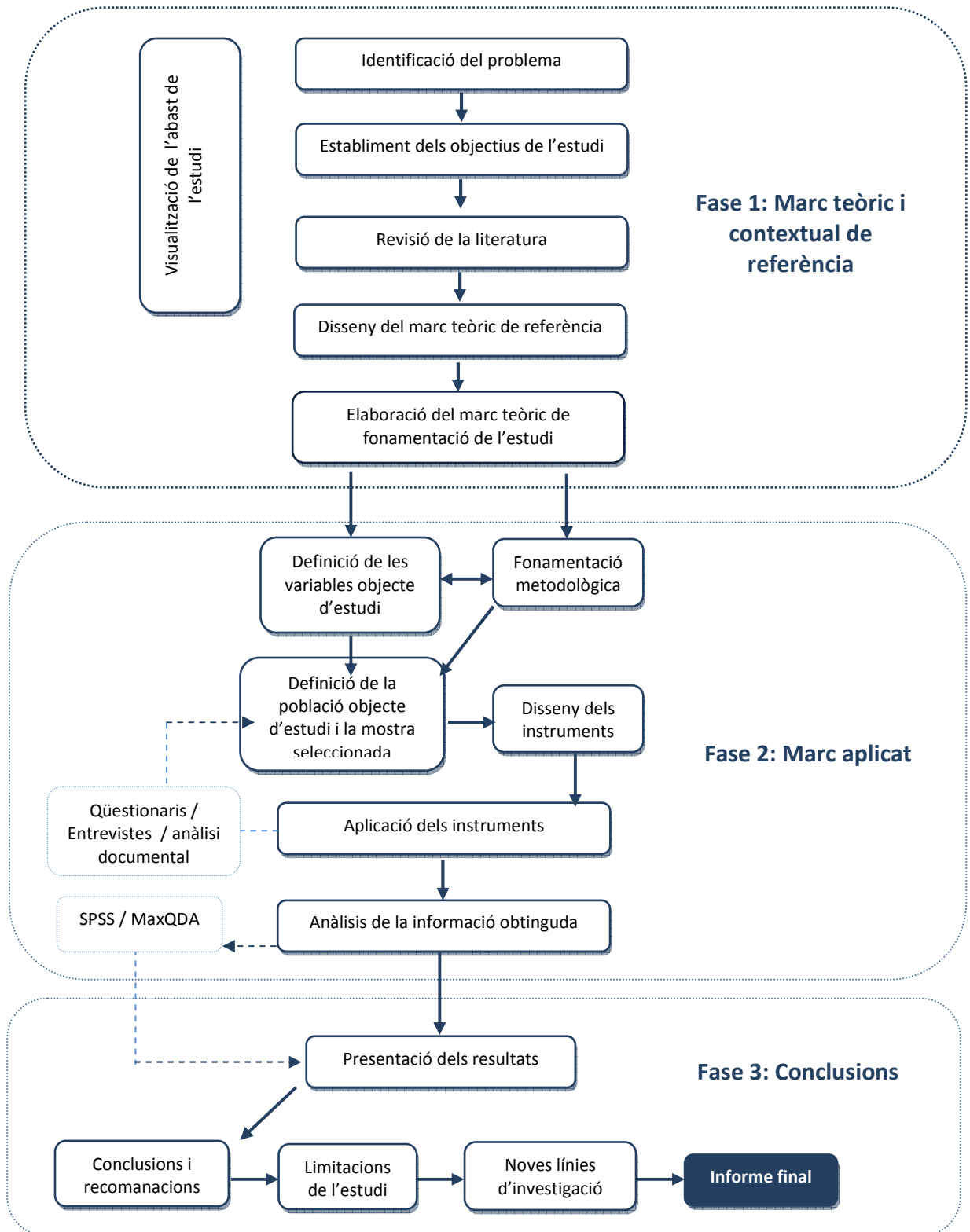


Figura 1. Ideograma que representa les fases en les quals s'estructura el present estudi d'investigació

La primera fase de l'estudi d'investigació, anomenada **Marc teòric i contextual de referència** s'inicia amb la identificació del problema d'investigació, a partir del qual s'erigeixen tant les dues finalitats com els objectius de la recerca. Una vegada definits aquests aspectes es realitza una primera cerca sobre la bibliografia científica que facilita el coneixement sobre el problema objecte d'estudi. Així doncs, de forma progressiva es va establint el que posteriorment es constituirà com el marc teòric que fonamenta la investigació. En aquesta recerca tres són els capítols que conformen el marc teòric:

- Els Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE): amb la finalitat de contextualitzar la població objecte d'estudi desenvolupem aquest capítol en el qual es defineix el que és un CRAE. Es fa referència a les seves característiques, així com a l'organització interna, tant pel que fa a la intervenció educativa i als recursos personals com als documents institucionals i tècnics que s'utilitzen. A més, s'aborda el perfil dels joves tutelats; les seves necessitats sobretot en l'àmbit acadèmic, i donada la població objecte d'estudi, també es fa esment als processos de transició a la vida adulta (TVA).
- Factors condicionants en els processos d'ensenyament-aprenentatge: en aquest capítol es desenvolupa un cos teòric relacionat amb el fracàs escolar i el rendiment acadèmic; conceptualitzant i caracteritzant ambdós termes i fent referència als factors condicionants en els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- El paper de les competències en els processos d'ensenyament-aprenentatge: amb la finalitat de definir la intervenció educativa que proposa el model, i vinculat amb les competències bàsiques dels joves que s'avaluen en aquesta recerca, considerem pertinent establir un capítol relacionat amb les competències, en el qual es conceptualitza i caracteritza el terme, per posteriorment analitzar en profunditat els enfocaments teòrics; les diferents tipologies de competències; la intervenció socioeducativa basada en competències i, finalment, la relació que s'estableix entre la integració sociolaboral i el binomi competències bàsiques i competències d'empleabilitat.

La segona fase de la recerca es relaciona directament amb el **Marc aplicat de la investigació** en el qual es realitza, en primer lloc, la descripció i fonamentació del marc aplicat justificant el tipus de metodologia emprada. A més, es reflecteixen i justifiquen les variables i els indicadors que s'analitzen en l'estudi. En segon lloc es defineix la població objecte d'estudi i es concreta la mostra que formarà part d'aquest estudi d'investigació. En tercer lloc es dissenyen els instruments per obtenir la informació sobre el problema objecte d'estudi, es validen i posteriorment s'apliquen als diferents agents d'informació. Cal posar de manifest que en el present estudi d'investigació s'utilitzen tres tipologies d'instruments:

- Qüestionaris.
- Entrevistes.
- Anàlisi documental.

A més, la investigació engloba tres contextos d'interacció del joves objecte d'estudi:

- Context personal.
- Context del CRAE.
- Context de l'institut o centre de formació.

En darrer lloc, s'apliquen els instruments a les tres tipologies d'agents informants, és a dir: als joves que resideixen en CRAE, als tutors/res dels joves que resideixen en CRAE i al professorat dels instituts o centres de formació dels joves que resideixen en CRAE.

En la tercera fase, anomenada de **Conclusions**, es reflecteixen per separat els resultats obtinguts a partir de cadascun dels instruments utilitzats i, posteriorment, es realitza la triangulació d'aquests en forma de conclusions finals. A continuació es descriu el model d'intervenció socioeducativa que ha de liderar el CRAE descrivint com ha de ser la implantació als centres residencials. Per acabar, es porta a terme una profunda reflexió de tota la investigació elaborada per identificar i posar de manifest la seva credibilitat, les possibles limitacions que se'n deriven, i establir les noves línies d'investigació.

L'últim punt de la investigació fa referència a la bibliografia consultada al llarg de tot el procés d'elaboració, la qual ha estat seleccionada en funció dels següents criteris:

- **Pertinença:** la informació obtinguda és adequada pel tema treballat en cada moment.

- **Importància:** la informació obtinguda té un pes específic suficient en relació amb el tema que s'estudia i investida en cada moment.
- **Actualitat:** la informació obtinguda està en vigor en l'actualitat.
- **Suficiència:** la informació obtinguda és suficient per construir un marc teòric de referència.

## MARC TEÒRIC DE LA INVESTIGACIÓ

---

---





## 1. ELS CENTRES RESIDENCIALS D'ACCIÓ EDUCATIVA (CRAE)

---

---

### Introducció

El present capítol pretén erigir-se com a un cos teòric de referència que faciliti al lector la contextualització del col·lectiu objecte d'estudi en aquesta recerca i faciliti la comprensió del col·lectiu objecte d'estudi. En conseqüència, es fa referència a l'història i evolució dels centres residencials per comprendre la situació actual dels joves en aquests recursos. Posteriorment, s'aborda la definició d'aquests centres, el marc jurídic i administratiu autonòmic (Catalunya) i nacional sota el que exerceixen la seva funció; la finalitat i els objectius que persegueixen; la tipologia d'infants i adolescents que atenen, així com les necessitats que mostra aquest col·lectiu.

Altrament, es desenvolupa en profunditat l'apartat relacionat amb la intervenció educativa que es realitza en els centres, ja que ha de servir, a més, per fonamentar el model que es proposa al finalitzar les conclusions d'aquesta recerca. En conseqüència presentem un model híbrid d'anàlisi de necessitats que s'analiza des del punt de vista de la discrepància entre el que és i el que haurà de ser, i des de la presa de decisions amb rigor.

A més, també es presenta un model de gestió del Projecte Educatiu Individual (PEI, d'ara endavant) amb la finalitat d'oferir una eina als educadors/res que faciliti la seva elaboració, així com la participació dels propis joves.

Posteriorment es presenta i s'analiza un model d'ensenyament-aprenentatge basat en competències i directament aplicable en els CRAE, mitjançant el qual es fomenta de forma explícita l'autonomia i l'empoderament dels joves objecte d'estudi.

Finalment, prenent en consideració el col·lectiu objecte d'estudi, considerem oportú fer referència als processos de transició a la vida adulta, caracteritzant-los, i posant de manifest elements que faciliten el seu èxit.

### 1.1. Història dels Centres Residencials

L'atenció a la infància i l'adolescència l'hem d'emmarcar dins del conjunt de polítiques socials destinades al benestar i a la qualitat de vida de les persones, a través de nombroses i variades intervencions sociocomunitàries. L'acolliment d'infants i adolescents en centres residencials ha estat sempre una qüestió controvertida a causa

de tot el que significa tant per aquests com per a les seves famílies. Històricament, a la Grècia del segle III aC., la protecció de la infància es realitzava a través de la solidaritat i cooperació entre veïns. Així, algunes famílies acollien dins del seu nucli a infants aliens, qui pertanyien a famílies del mateix estatus social i que en moments de crisi o després de la mort d'un dels pares eren atesos i educats per aquestes famílies properes com a mostra d'amistat i solidaritat veïnal (Quicios García, 2011 i Navajo, 2004). Posteriorment, van ser els monestirs qui de forma progressiva es van anar fent càrrec de la infància abandonada; i és que molts pares deixaven als seus fills en aquestes organitzacions perquè rebessin una educació o bé per consagrar-los a la vocació religiosa (Suárez Sandomingo, 2008). Veritablement, el que existia darrere de l'ingrés de molts infants en aquests monestirs era el fet que l'infant era il·legítim, no es podia mantenir per causes econòmiques o bé tenia alguna discapacitat (Suárez Sandomingo, 2008). Així, el primer asil dedicat exclusivament a la infància abandonada va ser creat a la ciutat de Milà per Datheus l'any 787 (Riché, 1983, citat per Suárez Sandomingo, 2008).

Posteriorment, amb el suport significatiu del Papa Innocenci III, és Guy de Montpelier, el fundador de l'*Ordre de l'Esperit Sant*, l'any 1169, qui major repercussió va tenir en la creació dels primers hospicis per França i Itàlia (Quicios García, 2010; Suárez Sandomingo, 2008). Illanes Zubieta (2011) afirma que durant aquest temps, ja es comencen a percebre algunes diferències a Europa al voltant de l'atenció de la infància abandonada; i és que mentre a França, Alemanya i Itàlia eren atesos en institucions específiques per aquesta població, al sud d'Europa eren els hospitals qui portaven a terme aquestes funcions.

És al S. XIII quan a Espanya es comencen a crear els primers centres anomenats *Expósitos* o *Hospicis*, recursos que atendien a adolescents abandonats, vagabunds, trastornats (Fuertes i Del Valle, 2001); tots ells macrocentres residencials en els quals els infants i adolescents romanien apartats de la comunitat; amb un caràcter fortament caritatiu i benèfic, en el qual molts dels infants i adolescents atesos eren lliurats a particulars per la seva criança, aprenentatge i desenvolupament d'un ofici (Oncón Domingo, 2003).

L'atenció a la infància no comença a ser una pràctica comuna i estesa fins al segle XVIII, tot i que com afirma Hurtado Jordà (1996), els hospicis i asils d'aquesta època tenien una taxa de mortalitat d'entre el 80 i el 90%, fet que no feia aturar l'índex

d'abandonaments en aquests recursos. Aquests abandonaments estaven motivats pel fet de ser infants il·legítims i/o quan la situació econòmica de la família era tan extrema que feia del tot impossible el fet d'exercir les funcions parentals. S'ha de prendre en consideració que allò que va aturar els homicidis recurrents d'infants durant el termini de temps de finals del segle XVIII i quasi començament del segle XX, va ser el fet que els infants eren mà d'obra barata, més influenciables i dòcils, i amb major psicomotricitat fina per treballar al sector tèxtil (Hurtado Jordà, 1996).

A partir de la segona meitat del S. XIX comencen a incrementar-se de forma significativa els infants i adolescents en situació de desemparament, fet que propicia que s'hagués d'incrementar el nombre de macroinstitucions. Una de les principals raons d'aquest fet fa referència a l'èxode de famílies des dels pobles cap a les ciutats, emmarcat dins de la Revolució Industrial.

És doncs, a principis del segle XX que es comença a legislar l'atenció a la infància i l'adolescència, tant de forma indirecta, mitjançant Lleis que regulen el sistema laboral, la sanitat i l'educació, com de forma directa mitjançant l'inici de Lleis específiques cap a la protecció de menors d'edat (Funes, Toledano i Vilar, 1997). Tot i l'entrada en vigor d'aquestes Lleis, els infants i adolescents eren privats dels seus drets bàsics, i se'ls discriminava per motius de sexe, religiosos, ideològics o per raó de naixença. En aquests anys pretèrits, l'acolliment residencial havia estat una mesura prioritària, i tal com afirma Ferrandis (2009), es tenia la visió que amb l'internament al centre residencial el problema s'havia acabat.

S'ha de reconèixer que aquesta forma d'organització i funcionament en la qual els infants i adolescents eren ingressats en macrocentres i privats en nombroses ocasions dels seus drets bàsics, comença a canviar arran de la proclamació de la Constitució espanyola l'any 1978, la qual promou les bases per a un canvi en l'atenció a la infància i l'adolescència. És en aquest moment que es comença a introduir una nova concepció dels drets i llibertats, i de les diferents responsabilitats amb aquest col·lectiu (Ocón Domingo, 2003). Es comença a introduir sensiblement la idea que els infants i adolescents passin a ser tractats com a subjectes de drets i, per tant, com a part activa dels seus processos de desenvolupament, amb la finalitat d'integrar-se en la xarxa sociocomunitària normalitzada. Aquest fet, a la pràctica, es desenvolupa de forma molt mínima amb uns resultats obtinguts força allunyats dels desitjables. A més, la intervenció es comença a caracteritzar per ser educativa, mediatra i compensadora (Del Campo i Panchón, 2000). Com esmentaven anteriorment, la Constitució espanyola

de l'any 1978 facilita un canvi significatiu que promou la variació del model d'atenció: d'una banda, pel fet que es transfereixen les competències de forma exclusiva a les comunitats autònomes, i de l'altra banda, per la creació d'un sistema públic de serveis socials (Del Valle, Sainero i Bravo, 2011). La concreció d'aquest canvi de sistema basat en la beneficència a sistema basat en l'ajuda es reflecteix en la següent taula.

Sistema de beneficència	Sistema d'ajuda
Com a resposta a les necessitats de la societat	Com a resposta a les necessitats de les persones
Es realitza una intervenció sense prendre en consideració la voluntat de la persona	Es realitza una intervenció prenent en consideració la voluntat de la persona
Actua tan sols sobre la persona	Actua sobre la persona i el seu entorn
Manté la marginació social	Prepara per a la competència social
No considera necessari un model interdisciplinari	S'intervé de forma interdisciplinària i coordinada.

Taula 1. Característiques del sistema de beneficència i d'ajuda. Font: Panchón (1998:64)

Es pot considerar, com apunten Del Valle et al., (2011), que existeixen dues transicions destacables en l'atenció residencial.

### **1a Transició**

Es desenvolupa al llarg dels anys 80 i es passa del **model institucional** al **model familiar**. Fins a aquesta època, el model d'Institucionalització era gairebé l'única alternativa per aquells infants i adolescents que no podien romandre al domicili familiar a causa sobretot de dos factors que es podien donar de forma separada o superposada: la precarietat econòmica i el maltractament sever. Aquest model estava caracteritzat pels següents factors (Fuertes i Del Valle, 2001; Ocón Domingo 2003, i Del Valle, et al., 2011):

- Acolliment poc discriminat, fet que propiciava que en els recursos poguessin haver-hi casos molt diferents: abandonaments, pobresa econòmica, malalties, orfandat, etc. La majoria d'infants i adolescents joves ingressaven com a conseqüència de la seva situació econòmica i exclusió social.
- Centres tancats i de gran capacitat que representaven recursos autosuficients, sense la necessitat que els infants i adolescents haguessin d'utilitzar recursos

normalitzats de la comunitat. És a dir, centres autosuficients (dotats d'escoles, centre sanitari, etc.) al marge de la societat.

- La intervenció estava basada en la satisfacció de necessitats molt elementals, per la qual cosa, la intervenció educativa s'entenia com a instrucció en aquests hàbits. Aquest fet comportava que tant infants com adolescents disposessin d'un dèficit significatiu en habilitats cognitives, afectives, socials i, per tant, que tinguessin clares limitacions per respondre a les necessitats del context normalitzat.
- Intervenció educativa generalitzada a tots els usuaris sense prendre en consideració les seves necessitats. És a dir, no es prenia en consideració la individualitat i singularitat de la població atesa.
- El personal que treballava en aquestes institucions no tenia la qualificació professional necessària.

Com esmentaven anteriorment, antigament els centres residencials es caracteritzaven per atendre a un nombre significatiu d'infants i adolescents que vivien amuntegats i realitzant activitats de la vida quotidiana al marge de la societat. Progressivament, en finalitzar els anys 80, aquesta tendència comença a prendre una altra direcció, en aquest cas, orientada al fet d'establir centres residencials més petits i on els infants i adolescents poguessin gaudir dels mateixos serveis que la resta de la població. Podem constatar com el nou model de funcionament dels centres pren com a referència el principi de **normalització**, tant en la seva organització com en la intervenció educativa que es desenvolupa. Sota aquest principi s'actua facilitant que l'infant i adolescent pugui utilitzar i gaudir d'un entorn el més familiar possible i realitzar activitats el més semblats possibles a les que porten a terme els infants i adolescents que no estan en centres residencials. A més, el fet d'establir unitats convivencials més petites permet individualitzar la intervenció educativa d'acord amb les necessitats que presenten aquests infants i adolescents.

Com apunten Del Valle et al., (2011), aquest model de protecció es basava en crear un context el més semblant possible a la unitat familiar i durant el temps que calgués, aspecte que podia derivar en el fet que un infant o adolescent passés molts anys residint en un centre. Aquesta situació va ser analitzada de forma ràpida i, en conseqüència, a partir de la Llei 21/87 d'Acolliment Familiar i Adopció i la Llei Orgànica

1/1996 de Protecció Jurídica del Menor, l'acolliment residencial es converteix en una mesura de caràcter temporal i de transició mentre que la família no pot assumir les funcions parentals de l'infant o adolescent. La prioritat, una vegada que l'infant o adolescent ingressa en el centre residencial, és que torni al nucli familiar al més aviat possible. D'aquesta forma, podem dir que el sistema d'acolliment residencial comença a representar una mesura de protecció temporal a la situació de l'infant o adolescent i es comença a potenciar que la família pugui romandre unida i, en el cas que aquest fet no es pogués donar, que ho tornin a estar en el temps més ràpid possible.

Cal posar de manifest que un impuls significatiu des de l'àmbit internacional en matèria de protecció de la infància i l'adolescència va ser la Convenció dels Drets del nen aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989, on s'explicita que serà obligació dels estats prendre les mesures necessàries per complir amb tot allò que estableix aquesta convenció. Al preàmbul de la citada Convenció s'estableix que els nens gaudeixen d'una sèrie de drets recollits a la Declaració Universal dels Drets Humans i als pactes internacionals, i que els estats han de garantir sense cap tipus de discriminació. A més, la família com a grup fonamental de referència en el desenvolupament del nen, ha de rebre la protecció i assistència necessària per exercir les funcions parentals dins de la comunitat. Així mateix, es fa referència a què l'infant, per desenvolupar-se de forma plena i harmoniosa, ha de créixer en el si d'una família tenint present que a causa de la seva manca de maduresa física i psíquica, necessita una protecció legal tant abans com després del naixement. A l'article 20 de la Convenció es concreta l'acció amb nens que són privats del medi familiar, esmentant que els nens que hagin d'estar temporalment o bé permanentment privats d'aquest medi, tenen el dret a la protecció i assistència de l'Estat, assegurant-se que puguin rebre la cura necessària i l'ingrés en un recurs adequat a les seves característiques.

En aquesta línia, cal posar de manifest que des dels últims anys del segle anterior, els països desenvolupats van posar en marxa tot un seguit d'accions encaminades a protegir als infants i adolescents de pràctiques sociofamiliars que posaven en risc el seu desenvolupament personal i social. Aquest fet, com es desprèn del que afirma Ochotorena (2001), comportà dos aspectes rellevants que cal destacar:

- En primer lloc, calia una reflexió conjunta al voltant de quines són les necessitats bàsiques dels infants i adolescents en relació al seu desenvolupament personal òptim.
- En segon lloc, s'havia de prendre en consideració que la protecció comportava una intervenció més o menys intrusiva en la dinàmica familiar per valorar l'educació dels fills, la dinàmica familiar, la forma en la que se satisfan les necessitats, etc.

A Espanya, al llarg de molts anys, la tendència en el tractament de la protecció dels infants i adolescents ha estat inversa a la que es realitzava a la resta d'Europa, en el sentit que hi havia molta més població en centres residencials que no pas en acolliment familiar (Ferrandis, 2009). En els últims anys aquesta tendència s'ha començat a analitzar i s'han revisat els mecanismes i protocols per potenciar que l'acolliment residencial formi part de l'ampli ventall de serveis i recursos destinats a la protecció dels infants i adolescents. La clau de tot plegat radica en què els centres residencials s'erigeixen com un recurs més d'ajuda a la família i amb la clara finalitat que l'infant o adolescent torni el més aviat al nucli familiar si es garanteixen les funcions parentals.

Considerem oportú prendre en consideració la Reunió internacional de Polítiques d'infància del Consell d'Europa (Ferrandis, 2009), on es constata que existeix unanimitat en relació als drets dels infants i adolescents, tot i que en la pràctica encara resta recorregut fins a assolir les fites consensuades, les quals a continuació passem a reflectir:

- Els centres residencials han de ser unitats convivencials reduïdes.
- L'infant o adolescent ha d'estar en un centre residencial pròxim al context familiar i s'ha de fomentar el manteniment del vincle familiar, si s'escau.
- L'ingrés al centre residencial ha de ser provisional i aquest ha de formar part del conjunt de mesures encaminades a contribuir al desenvolupament personal de l'infant o adolescent.
- S'han de considerar fermament les mesures alternatives a l'ingrés en el recurs residencial, a més dels programes de suport a les famílies.

- Els centres residencials han de treballar sota models educatius davant dels models assistencials.

## 2a Transició

La segona transició a la qual fem referència es comença a donar a partir dels anys 90 del segle XX i suposa un replantejament dels centres residencials en el sentit de crear centres especialitzats en funció de les diferents tipologies d'infants i adolescents i de les necessitats específiques que se'n deriven. Aquest és l'anomenat **model especialitzat** (Del Valle (Coord.), 2008). Tot plegat ve determinat per un canvi de perfil tant d'infants com d'adolescents que es concreta en (Del Valle (Coord.), 2008, i Del Valle et al., 2011):

- Els infants i adolescents comencen a mostrar una conducta força agressiva en la llar familiar.
- Comencen a arribar a Espanya joves immigrants sense documentació i sense referents familiars.
- L'edat de la població atesa en els centres residencials supera els 12 anys en el 75% dels casos.
- La situació dels infants i adolescents requereix una intervenció especialitzada per donar respostes adients a les seves necessitats.
- Augmenta el nombre d'infants i adolescents que ingressen en el sistema de protecció provenint de famílies desestructurades amb realitats molt complexes i arrelades.

En definitiva, com afirmen Fuertes i Del Valle (2001), actualment els centres que existeixen són fruit del qüestionament dels següents aspectes:

- Els grans macrocentres que progressivament comencen a transformar-se en unitats convivencials més reduïdes.
- Dependència dels recursos residencials dels Serveis Socials d'Infància.
- Professionalització dels recursos humans.
- Aplicació del principi de normalització.



- Intervenció realitzada prenent en consideració els drets de l'infant.

Als que des de la nostra visió afegim:

- El qüestionament del concepte de participació de l'infant o adolescent.
- L'obligació de desenvolupar una atenció especialitzada que pugui respondre a les necessitats específiques dels infants i adolescents atesos.
- Els infants i adolescents en els centres residencials passen de ser objectes de la intervenció a subjectes d'aquesta, posant èmfasi en el conjunt de drets i deures que se'n deriven.

## 1.2. Delimitació dels centres residencials

L'acolliment residencial fa referència a una de les diverses mesures de protecció que contempla la Llei en matèria de protecció a la infància i l'adolescència quan un infant o adolescent es troba en situació de desemparament. En el cas de Catalunya, l'acolliment en Centre Residencial d'Acció Educativa (CRAE) forma part del conjunt de tipologies de mesures que contempla la Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. Es defineixen aquests recursos com a institucions per a la guarda i educació integral dels infants i adolescents sobre els quals s'aplica la mesura d'acolliment simple en institució, en base i fonamentada per l'informe diagnòstic elaborat pels equips tècnics corresponents. Aquests centres han de possibilitar un entorn segur i protector i han de ser capaços de facilitar una educació integral a la població atesa d'acord a les necessitats individuals que presenten. Per complementar la definició anterior, considerem rellevant prendre en consideració el Programa Marc d'Acolliment residencial de la *Diputación Foral de Gipuzkoa* (2012), on es defineix l'acolliment residencial com *"la mesura alternativa de guarda, de caràcter administratiu o judicial, amb la finalitat d'oferir una atenció integral en un entorn residencial a nois, noies i adolescents que no poden veure satisfetes les seves necessitats materials, afectives i educatives, almenys temporalment, en la seva pròpia família"* (p.9). A més, en aquest programa marc es posa èmfasi en què el model de centre residencial ha de facilitar un entorn educatiu i rehabilitador per potenciar al màxim el nivell de desenvolupament dels infants i adolescents atesos. En aquesta mateixa línia es posiciona el Govern de Cantàbria quan en el seu model d'intervenció residencial explicita que aquests centres han d'oferir un entorn de protecció, educatiu i de desenvolupament, fonamentat en el seu caràcter instrumental i temporal, doncs

s'han d'erigir com a una eina que permeti el retorn al nucli familiar, la derivació a una família d'acollida o bé a una adopció; tot plegat mitjançant una intervenció educativa intensiva i rehabilitadora que permeti satisfer les necessitats de la població atesa (Del Valle (Coord.), 2008). En conseqüència, es remet la idea de crear unitats convivencials de petites dimensions per permetre a infants i adolescents aprendre i desenvolupar-se en unes condicions el més semblant a les de la majoria de la població.

En tot cas, i com esmenten Del Valle, Bravo, Martínez i Santos (2012a), l'acolliment residencial està subjecte a tres característiques fonamentals que es reflecteixen a continuació:

- **Caràcter educatiu:** tal com aprofundirem més endavant, el centre residencial té una essència fonamentalment educativa que engloba totes les dimensions dels infants i adolescents atesos, com éssers en ple desenvolupament que representen.
- **Caràcter instrumental:** la mesura d'acolliment residencial està emmarcada en tot un seguit de mesures que es desenvolupen de forma paral·lela i que també afecten la família.
- **Caràcter temporal:** la mesura ha de tenir una limitació de temps, la qual cosa significa que en els casos en què es pot preveure que no hi haurà possibilitat de retorn al nucli familiar, la intervenció ha d'encaminar-se cap a l'acolliment familiar.

En el cas de Catalunya, la Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, en el seu article 132, explicita que l'ingrés de l'infant o adolescent en un centre residencial s'ha de portar a terme un cop s'ha valorat que la separació de la família és transitòria, i no ha estat possible o aconsellable l'acolliment amb una altra persona o família. En aquests casos, podem dir que l'infant o adolescent es troba en situació de desemparament, concepte definit a l'article 105 d'aquesta Llei com: *"situació de fet en què manquen els elements bàsics per al desenvolupament integral de la personalitat, sempre que per a llur protecció efectiva calgui aplicar una mesura que impliqui la separació del nucli familiar"* (p.86). La citada Llei contempla que seran situacions de desemparament les següents (pp.97-98):

- *Abandonament.*
- *Maltractes físics, psíquics, abusos sexuals.*

- *Explotació efectuada pels progenitors o amb el seu consentiment.*
- *Perjudicis greus al nadó per maltractament prenatal.*
- *Exercici inadequat de les funcions de guarda que comporti un perill per a l'infant o adolescent.*
- *El trastorn o l'alteració psíquica o la drogodependència dels progenitor o dels titulars de la tutela o de la guarda, que repercuteixi greument en el desenvolupament de l'infant o l'adolescent.*
- *El subministrament a l'infant o l'adolescent de drogues, estupefaents o qualsevol altra substància psicotròpica o tòxica portat a terme per les persones a les quals correspon la guarda o per altres persones amb llur coneixement i tolerància.*
- *La inducció a la mendicitat, la delinqüència o la prostitució per part de les persones encarregades de la guarda o l'exercici de les dites activitats portat a terme amb llur consentiment o tolerància, qualsevol forma d'explotació econòmica.*
- *Desatenció física, psíquica o emocional greu i/o arrelada.*
- *La violència masclista o l'existència de circumstàncies en l'entorn sòciofamiliar de l'infant o adolescent, quan perjudiquin greument el seu desenvolupament.*
- *Obstaculització, per part dels progenitors o els titulars de la tutela o de la guarda, de les actuacions d'investigació o comprovació, o falta de col·laboració, quan aquest comportament posi en perill la seguretat de l'infant o l'adolescent i també la negativa dels progenitors o els titulars de la tutela o de la guarda a participar en l'execució de les mesures adoptades en situacions de risc si això comporta la persistència, l'arrelament o l'agreujament d'aquestes situacions.*
- *Situacions de risc que per llur nombre, evolució, persistència o agreujament determinin la privació a l'infant o l'adolescent dels elements bàsics per al desenvolupament integral de la personalitat.*
- *Qualsevol altra situació de desatenció o negligència que atempti contra la integritat física o psíquica de l'infant o l'adolescent o l'existència objectiva d'altres factors que n'impossibilitin el desenvolupament integral.*

D'aquesta forma, l'acolliment residencial, integrat en tot un ventall de mesures i intervencions relacionades amb la protecció de la infància i adolescència, ha de ser una opció a prendre en consideració quan s'ha valorat que la resta de mesures no són pertinents per al cas en qüestió.

De forma sintètica, Del Campo i Panchón (2000:201) fan referència al fet que el sistema de protecció d'infància i adolescència atén a població menor de 18 anys que respon a alguna de les situacions de desemparament reflectides seguidament:

- *Impossibilitat per l'exercici dels deures de la pàtria potestat.*
- *Inadequat compliment dels deures de protecció.*
- *Incompliment dels deures de protecció.*

En el cas de Catalunya, davant una situació de desemparament sempre es tindrà en compte l'interès superior de l'infant o adolescent i, en aquest cas, la Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència contempla les següents mesures de protecció (p.95):

- *L'acolliment familiar simple per una persona o una família que pugui exercir les funcions parentals temporalment, i per tant suplir de forma transitòria el nucli familiar natural de l'infant o l'adolescent.*
- *L'acolliment familiar permanent.*
- *L'acolliment familiar en unitat convivencial d'acció educativa.*
- *L'acolliment en un centre públic o concertat.*
- *L'acolliment preadoptiu.*
- *Les mesures de transició a la vida adulta i a l'autonomia personal.*
- *Qualsevol altra mesura de tipus assistencial, educatiu o terapèutic aconsellable, d'acord amb les circumstàncies de l'infant o l'adolescent.*

Prenent en consideració les mesures de protecció anteriors, la Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència explicita que les mesures d'acolliment familiar, sempre que siguin viables, tenen preferència sobre les mesures d'ingrés en centres residencials. A més, en cas d'haver de realitzar un ingrés en un centre residencial o aplicar la mesura d'acolliment en família aliena, l'infant o adolescent té el

dret d'anar el més a prop del seu domicili, sempre i quan sigui el més beneficiós per al seu desenvolupament.

Així, la mesura d'acolliment en centre està subjecta a tota una sèrie de prescripcions o requisits contemplats a l'article 132 de la Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, en el que es reflecteix que l'acolliment de l'infant o adolescent s'ha de fer en un centre obert i adaptat a les necessitats específiques que presenta, oferint un entorn convivencial, afectiu i integrat en un barri o comunitat. A més a més, es remarca que els germans seran acollits en el mateix centre a no ser que aquest fet suposi un greuge i no sigui beneficiós.

Els CRAE, com a recurs residencial alternatiu a la família, han de garantir una intervenció socioeducativa adaptada a les necessitats biològiques, psíquiques, materials, afectives, socials i acadèmiques de l'infant o adolescent, amb la finalitat de facilitar el seu creixement personal en un entorn de seguretat, confiança i protecció i facilitant situacions socioeducatives el més normalitzades possibles. Per tant, l'ingrés d'un infant o adolescent a un centre residencial comporta les següents avantatges que tot seguit exposem (D'Agostino, 1993; Fuertes i Del Valle, 2001):

- Dóna seguretat de forma immediata.
- Alleuja als pares en moments d'estrès o crisis.
- Permet un període de calma per a tots els implicats.
- En alguns casos, els infants i adolescents poden necessitar estar un temps sense implicacions afectives significatives amb altres adults diferents dels de la seva família.
- Els infants i adolescents poden trobar un context educatiu més estructurat i adequat a les seves necessitats.
- L'ingrés de l'infant o adolescent permet una relació neutral i menys complexa entre els professionals del centre i la família, que en el cas que hi hagués una família acollidora.
- Evidencia la serietat del problema.
- Implica a les autoritats competents.
- Possibilita que la família aprofiti la intervenció terapèutica per afrontar els problemes.

- Facilita que l'infant o adolescent pugui rebre una atenció terapèutica.

Tot i els avantatges referenciades anteriorment, que un infant o adolescent ingressi en un recurs residencial també pot suposar un risc que ve determinat per (a partir D'Agostino, 1993):

- Compartir l'atenció de l'adult.
- Competir per l'atenció de l'adult.
- Pèrdua de la identitat familiar i autoestima personal.
- Privació de l'espai personal i de la intimitat.
- Dificultat per realitzar un procés d'individualització.
- Sobreestimulació o infraestimulació.
- Limitació per realitzar eleccions fruit de motivacions i interessos personals.
- Rebre una atenció molt assistencial.
- Conformitat amb les formes i rutines.
- Dificultat per influir en les decisions que es prenen.
- Absència de sentiments de propietat.
- Relacions amb molts adults.
- Probabilitat de situacions de maltractes.
- Es dona un tracte dràstic a la situació.
- Alt cos econòmic.
- Doble victimització per a l'infant o adolescent.
- Sentiment de culpabilitat i responsabilitat per part de l'infant o adolescent en relació a la situació.
- Risc de desvinculació emocional.
- Sense un pla de cas o de treball, l'infant o adolescent pot quedar en una situació indefinida.
- Augment de la possibilitat que se succeeixin separacions futures.
- Augment de la vulnerabilitat de l'infant o adolescent i de la seva família si fracassa la intervenció.

L'ingrés a un recurs residencial per part l'infant o adolescent ha de ser una mesura temporal, i des del seu inici s'ha de treballar tant amb la família com amb el mateix subjecte amb vistes al retorn al nucli familiar al més aviat possible. Si aquest retorn al nucli familiar no es valorés com una alternativa viable s'haurien de considerar d'altres vies alternatives al recurs residencial. Tot plegat, com afirma Ferrandis (2009), es

fonamenta en el fet que les recerques al voltant de l'acolliment residencial conclouen que aquests recursos no tenen l'estabilitat i continuïtat necessària per facilitar el creixement personal de l'infant o adolescent, motiu pel qual han de representar mesures provisionals.

En conseqüència, el centre residencial és un recurs indispensable dins el circuit de protecció a la infància i l'adolescència, però sempre que aquest recurs pugui contribuir a satisfer les necessitats que presenta l'infant o l'adolescent. A més, els recursos residencials han de formar part de tot l'ampli ventall d'accions que s'activen en el moment en què es detecta que una família no desenvolupa de forma correcta les competències parentals i està posant en perill la integritat física i psíquica de l'infant o adolescent. És a dir, la problemàtica familiar s'ha d'abordar des de diferents vessants.

Com hem esmentat anteriorment, un element significatiu a destacar en la definició actual dels CRAE està relacionada amb l'especialització d'aquests recursos d'acord a les necessitats de la població atesa. És a dir, a partir de les necessitats d'intervenció que manifesten infants i adolescents es comencen a crear tota una sèrie de recursos que estan especialitzats en l'atenció i la intervenció que requereixen. Fruit d'aquest pensament, a Catalunya, la Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència contempla en el seu article 133 els Centres o Unitats d'Educació Intensiva (CREI), que representen recursos per l'acolliment d'estada limitada per adolescents de 12 a 18 anys que estan tutelats i que mostren greus alteracions de la conducta que requereixen uns sistemes d'educació intensiva.

Però tot i així, la tendència actual és que dins d'un mateix CRAE es disposi de diferents programes específics per respondre a les necessitats específiques de la població atesa, la qual cosa propicia que dins d'un centre residencial puguin conviure infants i adolescents amb diferents necessitats socioeducatives. Una prova d'aquesta tendència en els centres residencials, és que alguns projectes educatius marc (Junta de Andalusia, 2005 i Diputació de Guipuzkoa, 2012), ja es comencen a fer referència a aquest fet, contemplant que els centres es dotin de programes educatius que puguin donar resposta a les diferents necessitats de l'infant o adolescent, que per altra banda, poden ser canviants a causa del propi desenvolupament personal o bé per les circumstàncies que envolten a cada cas.

Quant a la valoració que els infants i adolescents realitzen dels centres residencials, Ferrandis (2009) en destaca els següents aspectes:

- Bona relació amb el personal, tot i que expressen la manca de continuïtat i desig de major individualització.
- Centres residencials petits.
- Major intimitat, atenció i suport al treball escolar.
- Més respecte per part dels adults.
- Control de la violència entre els iguals.
- Més oportunitats de relació social entre iguals.

Per altra banda, Triseliotis (1984, citat per Ferrandis, 2009) afirma que el que més valoren els infants i adolescents dels centres residencials com aspectes positius és:

- Continuïtat en la cura.
- Atenció individual.
- Actitud de cura d'alguns professionals.
- Regles flexibles.
- Clima de convivència.
- Estada amb germans.

Com aspectes negatius:

- Separació dels germans per causes administratives.
- Manca de proximitat de l'adult.
- Percepció d'estar aïllat del món real.
- Ignorància dels professionals al voltant de la història familiar i les seves circumstàncies.

Així mateix, afegim que els infants i adolescents valoren de forma positiva l'estructuració clara, coherent i continua d'uns horaris, l'organització del centre, l'establiment de límits clars, coherent i fonamentats i la unificació de criteris d'intervenció educativa.

### **1.3. Els perfils de la població acollida en centres residencials**

El perfil d'infants i adolescents que actualment són atesos en centres residencials ha anat canviant al llarg dels anys, concretant-se en aquest moment en joves amb diferents tipus de problemes i dificultats que requereixen una atenció o programes específics. Prenent en consideració que l'opció del CRAE és de les últimes mesures que s'adopten, ja que la premissa és intentar treballar sobre el nucli familiar; quan l'infant



o adolescent ingressa al centre residencial és perquè les mesures anteriors no han obtingut els resultats esperats; aleshores, pot succeir que en aquests moments el seu estat estigui significativament deteriorat tant en l'àmbit físic com psíquic i que les possibilitats del retorn al nucli familiar siguin molt limitades. A partir de Del Valle, et al., (2011) i del Projecte Educatiu Marc de la comunitat autònoma d'Andalusia (Junta de Andalucía, 2005) podem realitzar de forma sintètica una descripció dels infants i adolescents que en aquests moments són atesos als centres residencials:

- Majoritàriament adolescents, ja que és més fàcil que les propostes d'acolliment familiar o adopcions en infants assoleixin l'èxit. També es pot donar que l'acolliment familiar o l'adopció resulti frustrat un cop l'infant arriba a l'adolescència, si la família acollidora o d'adopció troba limitacions significatives per complir amb les funcions parentals.
- Adolescents sense previsió de futur.
- Hi ha presència de problemes emocionals, de conducta i salut mental, propis de la situació viscuda i que requereixen programes específics que contribueixin al desenvolupament personal de l'infant o adolescent.
- Adolescents que mostren conductes violentes cap a les seves famílies. Com esmentaven anteriorment, quan un infant o adolescent ingressa en el centre residencial ho fa després d'haver-se plantejat i desenvolupat nombroses accions preventives i/o reactives, fet que fa que la persona pugui arribar al centre amb trastorns globals de conducta significatius.
- Joves menors de 14 anys infractors amb mesura protectora.
- Menors estrangers indocumentats no acompanyats (MEINA), que requereixen programes específics donades les característiques pròpies del col·lectiu. Al final d'aquest punt hi dediquem un apartat a aquesta població.

A més, com hem esmentat anteriorment, un canvi clau en l'atenció en centres residencials està relacionat amb l'augment de l'edat de la població que és atesa en aquests recursos, tant en l'àmbit nacional com internacional. Tot i la tipologia reflectida anteriorment, hem de prendre en consideració l'alta heterogeneïtat que existeix en relació amb el perfil d'infants i adolescents en centres residencials a causa de l'edat, el moment evolutiu, les experiències viscudes, etc.

A partir del Projecte Educatiu Marc de la comunitat autònoma d'Andalusia (Junta de Andalucía, 2005) fem referència a les característiques generals dels infants i adolescents en recursos residencials de protecció, que tot seguit passem a exposar:

- Físiques: malalties de transmissió sexual, lesions.
- Problemes de desenvolupament: com per exemple pautes d'alimentació inadequades que poden generar dèficit del creixement.
- Enuresis i encopresis: es pot donar el cas que l'infant o adolescent mostri dificultats per controlar l'esfínter.
- Queixes psicosomàtiques: una forma de buscar el reconeixement de l'adult o expressar el seu malestar per la situació viscuda pot ser la manifestació de forma recurrent de diferents dolors infundats.
- Psicològiques: la situació viscuda al nucli familiar pot ser la causa de diferents trastorns en l'àmbit afectiu, emocional, relacional i /o conductual.
- Dificultats escolars i acadèmiques: pot donar-se el cas que l'infant o adolescent que ingressa en un centre residencial presenti dificultats d'aprenentatge que es tradueixen en un baix rendiment acadèmic. D'altra banda, en alguns casos, també pot succeir que l'entrada de l'infant o adolescent en el recurs de protecció esdevingui un fet que influeixi de forma negativa en el desenvolupament acadèmic.

En relació amb els problemes de comportament, convé destacar una recerca realitzada per Montserrat, Casas, González, Malo, Araujo, Navarro, i Bertrán (2010) al voltant dels factors d'èxit en infants atesos en CRAE, en la qual els motius que esgrimeixen els joves al voltant d'aquestes conductes estan relacionats amb la pròpia personalitat, l'enyorament de la família, el rebuig a la família, el no voler estar al centre i/o tenir la percepció que estaven privats de llibertat.

### **1.3.1. Els joves estrangers indocumentats no acompanyats (MEINA)**

A banda dels perfils generals esmentats anteriorment considerem important fer esment als joves estrangers que no tenen referents familiars al territori d'acollida i que per tant són tutelats per l'administració, ja que també formen part de la població

objecte d'estudi i presenten, per la seva idiosincràsia, característiques d'atenció específiques.

El fenomen de la immigració de menors no acompanyats és un fenomen que comença a donar-se al nostre país a mitjans de la dècada dels 90 i que no afecta tan sols a Espanya sinó que ho fa a Europa en conjunt, salvant les diferències que puguin establir-se en cadascun dels països que la componen. El Consell de la Unió Europea, en Resolució de 26 de juliol de 1997, defineix als menors estrangers no acompanyats com *“tots els nacionals de països tercers menors de 18 anys que entren al territori dels Estats membres sense estar acompanyats d'un adult que sigui responsable d'ells per la llei o l'hàbit i mentre no estiguin efectivament sota càrrec de tal persona (...) (així com) menors nacionals de països tercers que van ser deixats sols després d'entrar al territori de l'estat membre”* (Art.1. 97/C221/03). En el mateix any, l'Alt Comissionat de les Nacions Unides per als Refugiats (ACNUR) els va anomenar *“menors no acompanyats”* i els definia com *“els nens i adolescents menors de 18 anys que es troben fora del seu país i es troben separats de tots dos pares o de la persona que per llei o costum els tingués a càrrec seu”* (p.25). (Quiroga, Alonso, i Armengol, 2005).

En 1999 ACNUR, juntament amb altres organitzacions, introdueixen un nou concepte per definir a aquest col·lectiu i els va definir com a *“separats”*, per intentar atendre no només als menors que es troben sense els seus pares, sinó també a aquells que estan al país d'acolliment al costat dels seus germans o familiars indirectes (oncles, cosins, etc.) i que necessiten atenció (Quiroga, Alonso, i Armengol, 2005).

Quiroga, Alonso i Armengol (2005) estableixen, a partir de la definició realitzada per ACNUR i Save the Children, el concepte de menor migrant no acompanyat (MMNA) i el defineixen com *“Els nens i adolescents menors de 18 anys que emigren fora del país d'origen sols i/o separats de tots dos pares, tutor legal o persona que per llei o costum ho tingui a càrrec seu; o acompanyat d'alguna persona de la família extensa o persona a qui el tutor legal ha encarregat per llei o costum del país, i que per alguna circumstància acaben sols o no són atesos adequadament o bé sorgeix algun dubte sobre la relació entre el menor i l'adult. Tots, com a nens, són nens separats i amb drets a rebre protecció internacional sota l'àmplia gamma d'instruments internacionals o regionals. Els menors accedeixen al territori europeu sol·licitant asil o de forma irregular. Els sol·licitants d'asil ho fan per por de la persecució, a la falta de protecció davant violacions de drets humans, conflictes armats i/o greus disturbis al país d'origen. Mentrestant, els que ni accedeixen de forma irregular poden haver estat*

*víctima del tràfic de persones o d'un altre tipus d'explotació o han viatjat a Europa fugint de situacions de pobresa severa o de serioses privacions o d'expectatives de promoció social. Molts d'aquests menors han viscut experiències terribles i han sobreviscut a circumstàncies d'extrema duresa” (p.33).*

La Generalitat de Catalunya, a través de la DGAIA, especifica més la definició i afegeix la característica “d'indocumentat” per la qual cosa aquests menors d'edats són identificats com a Menors Estrangers Indocumentats No Acompanyats (d'ara endavant MEINA).

La majoria dels MEINA que arriben al nostre país són adolescents de sexe masculí, de família nombrosa i amb greus dificultats econòmiques, que van abandonar precoçment i de forma progressiva l'escola per ajudar econòmicament al nucli familiar (Comas i Quiroga, 2005). Aquests joves arriben a Espanya amb la clara finalitat de trobar un treball que els permeti contribuir a la millora econòmica de la seva família d'origen.

Les principals característiques generals d'aquests adolescents fan referència a (Pérez Romero, 2010):

- La majoria d'adolescents arriben a Espanya amb edats compreses entre els 15 i 17 anys.
- La majoria de joves que arriben a Espanya i Catalunya procedeixen del Marroc.
- Els MEINA són un fenomen majoritàriament masculí.
- Provenen d'una família nombrosa que viu en condicions socioeconòmiques deficitàries.
- Tenen clara la finalitat del procés migratori encara que no la forma de desenvolupament i demostren tenir un grau de maduresa major al que li correspondria per edat.
- Tenen un baix nivell educatiu, amb una alarmant falta de competències instrumentals bàsiques, atès que la majoria no van acabar l'escolarització obligatòria.
- Alguns d'ells han treballat alguna vegada, encara que de forma irregular.
- Es relacionen en la seva majoria amb joves de la mateixa procedència, per tant, la relació amb joves autòctons sol ser l'excepció.

- No tenen previst tornar al seu país malgrat les nombroses dificultats que es troben a Espanya.
- Mostren una falta de recursos i habilitats socials a més de falta de recursos econòmics, aspectes que els fan summament vulnerables.
- En alguns casos poden ser molt exigents en relació amb les demandes relacionades amb el treball, sense implicar-se'n i responsabilitzar-se de la seva inserció laboral.
- Tenen una visió distorsionada de la realitat socioeconòmica del país d'acollida.

#### **1.4. Les necessitats dels infants i adolescents en CRAE**

L'ingrés d'un infant o adolescent en un CRAE ve determinat quan es valora que la continuïtat en el nucli familiar no garanteix la seva seguretat ni la satisfacció de les seves necessitats bàsiques. Dit això, hem de prendre en consideració que el fet d'ingressar en un recurs residencial genera, en la majoria de vegades, i de forma implícita, tot un seguit de necessitats que s'afegeixen a les existents amb anterioritat. Aquestes necessitats, com apunta Sánchez Espinosa (1993, citat per Ferrandis, 2009), fan referència a:

- El temps d'estada final de l'infant o adolescent en el centre residencial supera de forma significativa les expectatives inicials.
- Un cop l'infant o adolescent ingressa en el centre residencial existeix una relaxació per part dels professionals que porten el cas, com si ja estigués resolta la situació.
- És més difícil treballar les funcions parentals amb els progenitors un cop aquests s'han acostumats al fet que l'infant o adolescent no estigui en el domicili familiar.

Pel que fa a l'àmbit emocional, Ferrandis (2009) posa de manifest tot un seguit de repercussions que en l'infant o adolescent suposa la sortida del nucli familiar:

- Existeix una doble victimització, ja que la primera es viu al nucli familiar i la segona fa referència a l'entrada en el recurs residencial. Cal dir que en nombroses ocasions els infants i adolescents ho poden viure com a un càstig.

- Es poden generar conflictes emocionals derivats de possibles visions contraposades entre els progenitors i els professionals del centre residencial.
- Hi ha vegades que l'infant o adolescent pot actuar amb desvinculació emocional en relació tant amb la seva situació com amb la seva família, evitant d'aquesta forma sentiments de separació que el poden ferir de forma significativa.
- Desorientació derivada del fet de comparar entre la família i el recurs residencial, les formes de cura, valors, cultura, etc.

En relació a l'àmbit intel·lectual i d'aprenentatges, Ferrandis (2009) afirma que la majoria dels estudis descriptius realitzats constaten i conclouen que existeix una proporció significativa d'infants i adolescents que estan a centres residencials i que presenten endarreriments intel·lectuals i resultats acadèmics baixos. Els estudis al voltant del desenvolupament acadèmic dels infants i adolescents en centres residencials estableixen els següents elements clau en el fracàs escolar (Fullana, 1998; Martín, et al., 2008; Ferrandis, 2009; Montserrat i Casas, 2010, i de Montserrat, et al., 2011):

- La situació sociofamiliar.
- Les experiències prèvies a l'ingrés.
- L'escolaritat fragmentada.
- Les baixes expectatives que els adults tenen en els infants i adolescents.
- El rebuig per part dels companys de classe a l'hora de fer treballs.
- Les etiquetes socials.
- La baixa autoestima.
- La falta de continuïtat en l'atenció rebuda per part dels adults.
- La manca de referents estables.
- La imminent independització.

En relació amb l'àmbit de les relacions, hem de fer referència a l'estudi longitudinal coordinat per Tizard (1977, citat per Ferrandis, 2009) que conclou que els infants que van passar per un recurs residencial durant la primera part de la seva vida i amb

posterioritat van retornar al nucli familiar o bé van ser adoptats, tenen més problemes de relació, tant amb companys com amb adults, que aquells infants i adolescents que han crescut al nucli familiar.

Per altra banda, Ferrandis (2009), en relació amb l'experiència subjectiva de l'infant o adolescent en centre residencial, afirma que les investigacions realitzades al Regne Unit destaquen que els infants i adolescents tenen la percepció de no ser considerats ni per la seva família ni per les amistats, tenen sentiments d'impotència, d'incomprensió del sistema en si, de la burocràcia que se'n deriva i de preocupació pel futur. Destacant, a més, l'estigmatització que suposa viure en un recurs residencial, restricció de llibertats, manca d'intimitat i inconsistència d'aspectes disciplinaris i, sobretot, el fet que els seus interessos i preferències no van ser atesos.

La intervenció que es realitza en el CRAE pren en consideració la figura de l'infant o adolescent com a paidocèntrica, el que significa que tot orbita al seu voltant en funció de les necessitats que es detecten i adaptant l'organització del recurs a aquestes mancances. Com de forma pertinent posen de manifest Fuertes i Del Valle (2001), establir una classificació de necessitats pot contribuir a què per una banda es puguin dissenyar serveis especialitzats i capaços de respondre a les necessitats dels seus usuaris, i per altra banda, a l'elaboració de projectes educatius individualitzats adequats, útils i funcionals. En conseqüència Fuertes i Del Valle (2001) estableixen la següent taxonomia:

- **Necessitats comunes a tots els nens:** al llarg dels anys els centres residencials han anat evolucionant des d'un model basat majoritàriament en la intervenció assistencial a un model centrat en la intervenció educativa, d'acord a les necessitats comunes a infants i adolescents; però posant l'èmfasi en aquelles derivades dels conflictes psicoafectius. López (1995, citat per Fuertes i Del Valle, 2001) fa referència a què les necessitats comunes estan relacionades amb les fisicobiològiques, les de caràcter cognitiu, les emocionals i les socials.
- **Necessitats relacionades amb la separació de l'infant de la seva família:** el fet d'ingressar en un centre residencial comporta diferents pèrdues que incideixen de ple en els sentiments de seguretat i pertinença, emocions i conductes desenvolupades. En aquest cas, es poden identificar pèrdues de tipus físiques i materials, psicosocials i socioculturals. Com apunten Fuertes i Del Valle (2001), l'impacte d'aquestes pèrdues està relacionat amb l'edat de l'infant o

adolescent, l'etapa evolutiva i vital en la qual es trobi, el tipus de relació (vincl afectiu que tingui amb els seus progenitors), la gestió de la separació del nucli familiar, etc. La reacció davant de la separació del nucli familiar per part de l'infant o adolescent fa referència a: negació, empipament, protesta, regateig, depressió i tristesa, i resolució. Aquestes fases no les hem de prendre en consideració de forma lineal, sinó que es poden donar en diferent ordre, i fins i tot, es pot donar el cas que una fase no es produeixi. Steinhauer (1991, citat per Fuertes i Del Valle, 2001) apunta que des dels centres residencials s'ha de treballar amb infants i adolescents d'acord a:

- Reconèixer els sentiments cap als pares.
  - Comprendre el significat i amplitud de la pèrdua.
  - Adquirir seguretat.
  - Enfrontar-se a la pèrdua.
  - Expressar els seus sentiments de desesperança i ràbia.
- **Necessitats derivades de la situació de desprotecció:** l'ingrés d'un infant o adolescent en un centre residencial suposa prendre en consideració tota una sèrie de necessitats que es deriven de la situació que ha provocat aquesta mesura de separació del nucli familiar. Aquestes necessitats poden ser físiques, cognitives, socials i/o emocionals. En conseqüència, l'atenció i la intervenció des dels centres residencials s'orienta clarament a identificar aquestes necessitats i establir programes educatius individuals que puguin compensar les mancances, facilitant els aprenentatges necessaris que contribueixin de forma positiva al seu desenvolupament personal i des d'un plantejament compensatori, rehabilitador i terapèutic.
  - **Necessitats derivades en funció del programa individual previst d'integració estable:** des de l'inici de l'estada de l'infant o adolescent en el centre residencial ja s'ha de plantejar un projecte que contempli la seva sortida i el retorn amb la seva família, una altra família o l'abandonament del sistema de protecció un cop assoleixi la majoria d'edat. Per tant, i en funció de l'opció més probable, s'ha d'establir el pla de treball que els faciliti els recursos personals adients perquè la mesura tingui unes mínimes garanties d'èxit.



### 1.5. Finalitat i funcions dels CRAE

A Catalunya, els CRAE són institucions que tenen la finalitat d'acollir a infants i adolescents, sota *mesura d'acolliment simple en institució*, mentre aquests no poden retornar amb la seva família o no disposen d'una família d'acolliment. Ofereixen, per tant, una alternativa al mitjà familiar inexistent, deteriorat o amb greus dificultats, convertint-se en un recurs alternatiu a la família des del qual es dona una resposta a les necessitats materials, físiques, afectives, psíquiques i socials. D'aquesta forma es procura un desenvolupament global i harmoniós.

Remarcant de nou el fet que els CRAE s'erigeixen com a un recurs temporal, s'ha de treballar, en els casos en els quals les circumstàncies siguin proclius, la tornada amb la família, l'autonomia personal o, si es valorés oportú, el possible acolliment en família aliena.

A Catalunya, a l'Art. 39 del Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció de menors desemparats i de l'adopció, s'especifica que els CRAE són institucions en les quals resideixen els infants i adolescents a qui se'ls ha aplicat la mesura d'acolliment simple en institució. A més, a l'Art. 41 del Decret 2/1997, de 7 de gener, es reflecteix que la vida quotidiana en el CRAE ha de reproduir, en la mesura del possible, les condicions de vida d'una família, permetent d'aquesta forma el creixement harmònic i estable de la població atesa, per la qual cosa els grups han de ser reduïts i cadascun dels infants i adolescents del centre han de tenir la figura d'un tutor/a de referència.

Prenent en consideració l'heterogeneïtat de la població atesa en aquest tipus de centres, les funcions generals que compleixen els CRAE són les següents (Fuertes i Del Valle, 2001):

- A curt termini: donar un respir a l'infant o adolescent davant la problemàtica familiar.
- A mitjà termini: oferir un espai adequat de temps perquè l'infant o adolescent pugui assumir una altra mesura de protecció.
- A llarg termini: per una banda, com a preparació per a la transició a la vida adulta d'aquells joves que, a causa de les seves característiques, sigui inviable l'acolliment familiar. Per altra banda, d'atenció per grups de germans que no poden retornar a casa i que l'adopció de tot el grup resulta quelcom inviable.

Concretant encara més les funcions anteriors, i a partir del Projecte Educatiu Marc per als centres de protecció de menors en l'àmbit de la comunitat autònoma d'Andalusia (Junta de Andalucía, 2005); Redondo i Muñoz (Dir.), (1998), i de la legislació a Catalunya<sup>1</sup>, les funcions dels CRAE fan referència a:

- Facilitar una atenció integral, desenvolupada de forma assistencial, educativa, afectiva i terapèutica per donar resposta a les necessitats de tipus físic, psíquic, emocional i social, i vetllar pel desenvolupament harmoniós de la seva personalitat.
- Elaborar un projecte educatiu individual dels infants i adolescents atesos a partir de l'avaluació inicial, detectant necessitats especials d'atenció social, pedagògica, sanitària o psicològica per garantir una resposta adequada.
- Facilitar un entorn de seguretat, confiança i afecte on els infants i adolescents se sentin protegits, confiats, escoltats i puguin verbalitzar inquietuds, por i angoixes.
- Preparar per al retorn al nucli familiar, si s'escau, i/o en el seu defecte, per a una família acollidora o d'adopció.
- En el cas que l'adolescent no pugui retornar al nucli familiar i no sigui possible un acolliment en família acollidora ni una adopció, el centre treballarà per a facilitar les competències necessàries per a la transició a la vida adulta.
- Coordinar l'atenció i la intervenció educativa amb la resta de serveis i professionals que intervenen en el procés d'atenció i protecció als infants i adolescents.

En la línia de les consideracions anteriors, Colom (1991, citat per Oliver i Quevedo 1999) fan referència a les següents funcions que han de regir els centres residencials:

- Diagnòstica: identificant les necessitats dels infants i adolescents i si s'escau, de les seves famílies, pel que fa a les funcions parentals.

---

1

[http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/infancia\\_i\\_adolescencia/proteccio\\_a\\_la\\_infancia\\_i\\_ladolescencia/menors\\_desemparats/centres\\_de\\_proteccio/#FW\\_bloc\\_420a14a3-26aa-11e4-ac19-005056924a59\\_2](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/infancia_i_adolescencia/proteccio_a_la_infancia_i_ladolescencia/menors_desemparats/centres_de_proteccio/#FW_bloc_420a14a3-26aa-11e4-ac19-005056924a59_2)

- Recuperadora – Educativa: que faciliti el desenvolupament personal i sociofamiliar dels infants i adolescents.
- Compensatòria: de les mancances que tenen els infants i adolescents i que poden dificultar el seu desenvolupament personal i sociofamiliar.
- Assistencial: assolir la satisfacció d'unes necessitats bàsiques.

### **1.6. Estructura i organització dels CRAE**

A Catalunya, la legislació vigent en relació amb l'organització dels CRAE especifica que aquests han de ser preferiblement mixts (Decret 2/1997 Art.40). Els CRAE es poden classificar prenent com a referència la franja d'edat dels menors d'edat que acullen (Decret 2/1997 Art.43):

- Centres de menors de primera infància: 0 a 3 anys
- Centres per a infants i pre-adolescents: 4 a 12 anys
- Centres per a adolescents d'entre 13 i 16 anys
- Centres de joves d'entre 16 i 18 anys
- Centres verticals
- Pisos assistits
- Llars funcionals

En relació amb el nombre de places d'infants i adolescents en els centres residencials, la postura global dels autors i dels governs està en la línia d'establir unitats convivencials de dimensions reduïdes que permetin una veritable atenció individualitzada. Un exemple de l'exposat anteriorment es reflecteix en el model d'acolliment residencial del govern de Cantàbria (Del Valle (Coord.), 2008), on s'estableix que el nombre de places per llar no pot ser superior a vuit, i en el cas dels centres, aquests no podran tenir més de tres unitats convivencials i com a màxim podran atendre a set persones, per tant, en total a 21 infants i/o adolescents.

#### **1.6.1. Els professionals dels CRAE**

L'estructura de professionals existent en els CRAE ha d'estar establerta en funció de la tipologia del col·lectiu d'infants i adolescents atesos i de les finalitats i objectius establerts a cada centre. En el cas de Catalunya, a la cartera de Serveis Socials<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> <https://bsf.gencat.cat/ccs/prestacio.do?Prestacio=1374>

s'especifica que els CRAE tindran una plantilla mínima de professionals composta pel Director/a responsable i els educadors/ores socials encarregats de l'atenció directa sobre els infants i adolescents atesos.

### **Funcions del Director/a**

Estem fent referència a la persona responsable del funcionament del centre en totes les seves dimensions.

- Assumir la guarda dels infants i/o adolescents atesos.
- Gestionar el personal laboral (contractació, supervisió, formació).
- Garantir l'elaboració, compliment i avaluació dels documents institucionals del centre: Projecte Educatiu de Centre (d'ara endavant PEC), Reglament de Règim Interior (d'ara endavant RRI), Memòria anual, Programació Anual i Programacions Específiques.
- Garantir les condicions necessàries perquè els educadors/res puguin desenvolupar les seves funcions.
- Gestionar el vessant econòmic del CRAE.
- Avaluar els objectius del CRAE.
- Representar al CRAE davant els Organismes Institucionals.

### **Educadors/res social**

Ens estem referint al personal d'atenció directa amb els infants i/o adolescents atesos en un marc de convivència diària, fent un ús dels recursos normalitzats de l'entorn d'interacció. Les principals funcions dels educadors/res són (a partir del comitè d'experts en formació de recursos humans en l'àmbit dels serveis socials de la Generalitat de Catalunya<sup>3</sup>):

- Assumir les Lleis, directrius, protocols relacionats amb la protecció de la infància i l'adolescència.
- Assumir els documents institucionals del centre (PEC, RRI, Memòria Anual, Programació Anual i específiques).

---

3

[http://benestar.gencat.cat/web/.content/02serveis/06recursosprofessionals/comite\\_expertes\\_i\\_experts\\_en\\_formacio/perfils\\_professionals/04\\_atencio\\_a\\_infancia\\_\\_adolescencia\\_i\\_joventut/pdf/06\\_infancia\\_01\\_\\_es\\_.pdf](http://benestar.gencat.cat/web/.content/02serveis/06recursosprofessionals/comite_expertes_i_experts_en_formacio/perfils_professionals/04_atencio_a_infancia__adolescencia_i_joventut/pdf/06_infancia_01__es_.pdf)

- Facilitar una atenció i intervenció educativa per cobrir les necessitats bàsiques dels infants i adolescents atesos i que aquests siguin, de forma gradual, el més autònoms possible.
- Potenciar les capacitats personals dels infants i adolescents oferint diferents models de referència.
- Proporcionar una intervenció educativa que faciliti la inclusió social dels infants o adolescents en els diferents àmbits d'interacció.
- Vetllar pel compliment de les visites.
- Transmetre als infants i adolescents les normes, drets i obligacions establerts.
- Coordinar amb la resta de l'equip educatiu i amb el director/a la informació i accions necessàries per al desenvolupament integral dels infants i/o adolescents atesos.
- Coordinar amb professionals externs la intervenció educativa necessària per al desenvolupament integral dels infants i/o adolescents atesos.

### **Educadors - tutor/es**

Alguns membres de l'equip educatiu exerceixen funcions de tutors/res de determinats infants o adolescents. Com a tutor/a s'entén la figura educativa de referència que té l'infant o adolescent al centre i que guiarà i orientarà la seva estada en aquest recurs vetllant pel seu desenvolupament personal. En termes generals les funcions dels tutors/res són:

- Erigir-se com a referent educatiu de cada infant i/o adolescent que se li assigni.
- Facilitar i garantir una atenció educativa individualitzada de l'infant o adolescent assignat a partir de l'establiment d'un vincle efectiu.
- Oferir una coherència educativa a tot el procés desenvolupat per l'infant o adolescent atès.
- Facilitar la relació entre l'infant o adolescent i la seva família, si s'escau.

### **1.7. Principis d'actuació educativa**

Els CRAE, com a recursos residencials que proporcionen una atenció i intervenció integral, compensadora, rehabilitadora i terapèutica a l'infant i l'adolescent, han de

partir i fonamentar la seva actuació d'acord a uns principis que s'erigeixen com a constructes mentals fonamentadors, orientadors i facilitadors de l'actuació dels seus professionals. Els principis educatius han de complir amb les següents funcions (Amilburu, Ruíz Corbella i García Gutiérrez, (2011):

- **Referencials:** representen una referència contínua en la praxi socioeducativa desenvolupada.
- **Organitzadors:** articulen les accions més apropiades per la intervenció segons les necessitats dels infants i adolescents i del context de desenvolupament.
- **Integradors:** faciliten la coherència interna de les accions desenvolupades d'acord als objectius proposats.
- **Normatius:** delimiten i ofereixen criteris clars al voltant de la pertinència a l'hora de desenvolupar les accions socioeducatives.

Els principis que fan referència a l'hora de desenvolupar l'atenció a la infància i adolescència en centres residencials s'especifiquen a continuació.

- **Interès superior de l'infant o adolescent:** s'erigeix com a principi fonamental de l'atenció a l'infant o adolescent, quedant recollit en les diferents Lleis i tractats internacionals, nacionals i autonòmics, i fonamentats, com esmenta Ravellat (2012), en la situació d'especial vulnerabilitat i manca de competència per desenvolupar-se en la seva quotidianitat, així com en el fet de garantir unes circumstàncies que facilitin el seu desenvolupament personal.

Un exemple clar on queda reflectit el que significa l'Interès Superior de l'infant i l'adolescent, el trobem a la Declaració Universal dels Drets de l'Infant (1959)<sup>4</sup> on en el seu principi II es redacta el següent:

*“L'infant gaudirà d'una protecció especial i disposarà d'oportunitats i de serveis, dispensat tot això per la llei i altres mitjans, a fi que pugui desenvolupar-se físicament, mentalment, moralment, espiritualment i socialment d'una manera sana i normal, així com en condicions de llibertat i dignitat. En promulgar lleis amb aquesta finalitat, la consideració fonamental a què caldrà atènyer-se serà l'interès superior de l'infant”.*

A Catalunya, aquest principi es recull als principis rectors de la Llei 14/2010 del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, entenent

---

<sup>4</sup> <http://www.eivissa.es/portal/images/stories/pdf/DretsInfant.pdf>

el concepte com la forma d'actuar i els processos seguits basats en la satisfacció dels seus drets i necessitats, prenent en consideració la seva opinió, interessos, motivacions, aspiracions, singularitat i context sociofamiliar. A més, i com recull aquesta mateixa Llei, l'interès superior no tan sols es considera en l'àmbit de la legislació protectora i de família, sinó que a més fa referència als àmbits socials, culturals, polítics i econòmics. Aquest principi ha de representar una garantia de compliment dels drets fonamentals de l'infant o adolescent. D'altra banda, Del Valle et al., (2012a) concreta aquest principi fent referència al fet que sota *l'interès superior de l'infant o adolescent*, s'ha de vetllar per la cura de les seves necessitats i drets davant els seus familiars quan s'entra en conflicte, la qual cosa, com esmentaven anteriorment, implica protecció i garantia dels drets fonamentals com a persona.

- **Coherència Institucional:** els professionals del CRAE desenvoluparan les seves competències en coherència amb els plantejaments institucionals del centre, és a dir, PEC, RRI, Programació Anual, etc. Hauran de ser coneixedors i aplicaran la normativa jurídica – administrativa estatal i autonòmica relacionada amb la protecció de la infància i l'adolescència, i també actuaran en consonància amb els principis rectors de l'entitat que representen.
- **Individualitat:** prenent en consideració la singularitat de cada infant i adolescent, la intervenció en els CRAE ha de regir-se i establir les mesures d'atenció i intervenció educativa adients per satisfer les necessitats detectades, possibilitant un desenvolupament personal ple, harmònic i integral, i respectant els ritmes i estils d'aprenentatge. Prenent en consideració la complexitat de la població atesa, volem remarcar la conveniència d'intervenir des de la pro activitat per identificar les necessitats i posar en marxa els mecanismes necessaris per a fer front a aquestes, ja sigui des del vessant educatiu, rehabilitador, i/o terapèutic. A més, el principi d'individualitat comporta que els centres residencials han de prendre en consideració l'heterogeneïtat de la població que atenen i, per tant, de les necessitats d'intervenció tan diferents que es deriven, la qual cosa fa que aquests hagin de disposar de diferents programes especialitzats per donar una resposta adient a les diferents i variades circumstàncies.
- **Equitat:** aquest és un principi que es deriva de l'anterior i que es basa a donar respostes totalment adaptades a les necessitats que presenta l'infant o

adolescent per tal de garantir les igualtats d'oportunitats, i perquè es compensin les desigualtats personals, culturals, acadèmiques, socials, etc. A més, implica realitzar una intervenció socioeducativa sense cap tipus de discriminació per raó de sexe, origen, religió o qualsevol altra circumstància i facilitar la igualtat d'oportunitats per a totes les persones ateses.

- **Normalització:** aquest va ser un principi bàsic que va predominar en el canvi de perspectiva dels centres residencials al llarg dels anys 80. S'entén el principi de normalització com la possibilitat d'utilitzar recursos comunitaris i ordinaris que són comuns a la resta d'infants i adolescents que no estan en centres residencials. Dit d'una altra forma, es tracta que gaudeixin d'una vida el més semblant possible a la resta d'infants i adolescents que no estan en centres de protecció. Per tant, el principi implica l'atribució dels mateixos drets i obligacions que a la resta de la població.
- **Integració:** mitjançant l'atenció i la intervenció educativa en els CRAE, es fomenta que tant infants com adolescents puguin participar de forma activa i responsable en els diferents contextos d'interacció, ja siguin escolars, familiars, residencials, culturals, etc. En conseqüència, la clau radica en com s'organitzen els contextos d'interacció per donar respostes a les necessitats específiques de l'infant o adolescent.
- **Sectorització:** a partir d'aquest principi l'infant o adolescent ha de ser atès en un CRAE proper al seu entorn sociofamiliar a no ser que per condicions excepcionals no sigui aconsellable aquest fet.
- **Globalització:** l'atenció i la intervenció educativa s'ha de realitzar en cadascuna de les dimensions de l'infant o adolescent, és a dir, aquest ha de rebre una resposta integral a les seves necessitats. La intervenció globalitzada, per tant, comprèn la dimensió biològica, afectiva, emocional, psicològica, familiar, social, acadèmica, d'hàbits de la vida quotidiana i cultural.
- **Autodeterminació:** entenent l'autodeterminació com la capacitat de l'infant o adolescent per ser l'agent causal de les decisions que pren; des de l'atenció i la intervenció educativa es faciliten situacions d'aprenentatge que el situïn en condicions per assolir que aquesta fita. Hem de valorar que potser l'adolescent no tindrà uns referents adults vàlids un cop assoleixi la majoria d'edat i



abandoni el sistema de protecció, per tant, es fa imprescindible que aconseguixi els aprenentatges necessaris per prendre decisions encertades de forma autònoma i sense interferències no desitjables.

**Coeducació:** la intervenció educativa en els CRAE posa atenció al fet que l'infant o adolescent es relacioni amb les persones sense cap tipus de discriminació per raó de gènere i superant les jerarquies culturals, socials, etc., entre homes i dones. Per tant, es treballa desmuntant i eliminant estereotips i idees preconcebudes al voltant dels dos sexes, potenciant el diàleg i la valoració de la persona per sobre del sexe al qual pertany.

- **Participació:** l'atenció i intervenció educativa en el CRAE fomenta la participació tant dels agents professionals que intervenen com dels infants i adolescents que són atesos. Entenem la participació dels infants i adolescents en centres residencials com un eix transversal a tota l'atenció que desenvolupa, mitjançant el qual poden expressar les seves opinions, sentiments, motivacions, interessos, etc., són escoltades per la resta, i poden incidir i influir en les decisions que es prenen. Hem de prendre en consideració que és un dret i una obligació que els infants i adolescents participin de forma activa en la vida en el CRAE i de totes aquelles circumstàncies que els envolten, òbviament prenent en consideració la seva edat, nivell de desenvolupament, etc. Per tant, des del nostre punt de vista entenem la participació com a un dret de l'infant i de l'adolescent en el centre residencial, però també volem posar de rellevància que s'ha d'entendre com a meta educativa, és a dir, com a eina que faciliti la integració en la societat. Gil Jaurena (2011) anant més enllà, reflecteix que la participació implica a tres protagonistes: l'administració, els professionals que intervenen i la pròpia població atesa. L'autora (2011) continua explicant que sense participació activa dels tres protagonistes *"... no existirà la construcció de comunitat, del seu futur i de la seva capacitat per enfrontar-se a les diferents situacions que es puguin esdevenir"* (p.123).
- **Professionalitat:** els professionals dels CRAE han de ser persones qualificades per a tal fi, les quals exerceixen la professió amb rigor i fonamentant les seves decisions i accions. A més, com posen de manifest Amilburu, Ruíz Corbella i García Gutiérrez, (2011), els professionals desenvoluparan les seves funcions amb respecte cap als usuaris, amb responsabilitat, garantint els drets humans, amb competència professional i prudència en les seves accions. A més, com

resulta obvi en l'actual societat de la informació i el coneixement, els professionals del centre, en corresponsabilitat amb la direcció de l'entitat que representen, es preocuparan pel manteniment de les seves qualificacions professionals realitzant les accions formatives necessàries.

- **Confidencialitat:** la situació dels infants i adolescents atesos en els centres de protecció obeeixen a la situació de risc greu en la que han viscut. Hi ha molta informació al voltant d'aquestes persones que es pot catalogar com a molt sensible i delicada, motiu pel qual, els professionals del CRAE han de respectar el secret professional. Així, en el cas de Catalunya, els CRAE regularan la seva dinàmica interna i externa prenent, entre altres normatives, la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal i la Llei 5/2002, de 19 d'abril, de l'Agència Catalana de Protecció de Dades.
- **Transparència:** el centre residencial ha de desenvolupar processos d'avaluació contínua mitjançant els quals es puguin anar recollint evidències del seu funcionament per establir mesures de millora, així com per oferir una informació clara, real, objectiva i útil als òrgans competents.

### 1.8. Objectius generals dels CRAE

A partir de Del Valle et al., (2012a); Del Campo i Panchón (2000); del programa educatiu marc d'acolliment residencial de la *Diputació Foral de Gipuzkoa* (Diputació Foral de Gipuzkoa, 2012); del programa educatiu marc per als centres de protecció de menors de la comunitat autònoma d'Andalusia (Junta d'Andalusia, 2005); del Projecte Educatiu Marc dels Centres de Protecció de la Infància i l'Adolescència a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 1995) i de l'Institut Aragonès de Serveis Socials<sup>5</sup>; els objectius generals que s'estableixen en els CRAE són els següents:

- Facilitar un entorn educatiu de convivència tal que ofereixi seguretat i protecció amb unes condicions les més semblants possibles al funcionament d'una llar familiar, mentre es desenvolupa un canvi significatiu en la unitat familiar o s'estableix una mesura alternativa a l'acolliment residencial.
- Potenciar al màxim el desenvolupament i creixement personal en les dimensions intel·lectual, afectiva, social i de salut, amb la finalitat de superar i fer front a hipotètics trastorns, dificultats i/o endarreriments esdevinguts.

---

<sup>5</sup> [http://iass.aragon.es/menores/menores\\_residencial.htm](http://iass.aragon.es/menores/menores_residencial.htm)

- Integrar als infants i adolescents atesos en contextos de socialització com ara l'escola, la comunitat, entorns laborals, etc., fent un ús intensiu de recursos normalitzats.
- Facilitar un entorn educatiu a l'infant o adolescent que faciliti el desenvolupament personal segons les seves necessitats, l'assentament de la seva identitat.
- Proporcionar un entorn educatiu de seguretat, de suport, de confiança, motivador i afectiu per l'infant o l'adolescent, i en el qual pugui desenvolupar al màxim la seva autonomia i maduresa.
- Desenvolupar processos que permetin als infants i adolescents atesos, i a les seves respectives famílies dur a terme millores en les seves relacions i dinàmiques familiars, i que facilitin, a la vegada, la superació de les dificultats i obstacles que van desencadenar l'ingrés en el centre residencial.
- Realitzar intervencions encaminades a ajudar als infants o adolescents atesos a augmentar la seva capacitat de resiliència i afrontar amb més garanties el fet d'haver ingressat en un centre residencial.
- En els casos que així ho requereixin, preparar a l'infant o adolescent per afrontar un acolliment familiar com a mesura alternativa al retorn al nucli familiar.
- En els casos que així ho requereixin, empoderar als adolescents per afrontar amb garanties una transició a la vida adulta i a l'emancipació personal.
- Facilitar l'establiment i/o ampliació, per part dels infants i adolescents, d'una xarxa social bàsica que faciliti la seva inclusió sociolaboral.

Els objectius generals anteriorment esmentats es treballen a partir de l'establiment d'àrees i dimensions. A continuació, i mitjançant la següent taula, farem referència a les diferents classificacions existents en relació a l'atenció i intervenció educativa als CRAE centrats en la població objecte d'estudi en aquesta recerca.

DGAIA (Generalitat de Catalunya, 1995)	Programa Umbrella (Del Valle, Sainero i Bravo ,2011).	Projecte Educatiu Marc a Andalusia (Junta de Andalucía, 2005)	Model d'intervenció educativa basat en la gestió per competències (Pérez Romero, 2014)	Conselleria de Benestar Social (Generalitat Valenciana, 2001)
<b>Àmbit sòciofamiliar</b>	<b>Àmbit social</b> - Família - Amics - Xarxa de suport social	<b>Àmbit de desenvolupament integral</b> - Desenvolupament físic i salut - Desenvolupament intel·lectual i cognitiu - Desenvolupament afectiu i emocional - Desenvolupament d'habilitats	<b>Vida quotidiana</b> - Hàbits d'autonomia personal (hàbits d'ordre i neteja, hàbits higiènics, hàbits alimentaris i hàbits de descans i son) - Gestió econòmica - Gestió del temps de lleure - Adaptació al recurs residencial	<b>Àrea de desenvolupament personal:</b> - Àrea de desenvolupament cognitiu-intel·lectual. - Àrea de desenvolupament afectiu-emocional - Àrea de desenvolupament d'habilitats instrumentals - Àrea de desenvolupament físic i de salut
<b>Àmbit intel·lectual d'aprenentatges</b>	<b>Àmbit col·legi – treball</b> - Recerca de feina - Cv. - Entrevistes - Sol·licituds de treball	<b>Contextos significatius</b> - Context familiar - Context escolar i formatiu - Context laboral - Context residencial - Context comunitari	<b>Sòciofamiliar</b> - Context familiar - Previsió de futur - Relacions amb la comunitat	<b>Contextos significatius</b> - Context familiar - Context escolar/ laboral - Context residencial - Context comunitari
<b>Àmbit de desenvolupament físic</b>	<b>Finances</b> - Pressupostos - Comptes bancaris - Salari - Pagar rebuts, seguretat social, impostos		<b>Psicològic</b> - Personalitat - Conducta social - Psicosexualitat	
<b>Àmbit emocional relacional</b>	<b>Sobre si mateix</b> - Treball sobre preferències i interessos - Salut - Atenció mèdica - Alcohol i drogues		<b>Àmbit de la salut</b> - Autocura - Salut sexual - Tòxics	
<b>Àmbit de la vida quotidiana</b>	<b>La Llar</b> - Aspectes del centre - Establir una casa - Seguretat - Cuina		<b>Àmbit intel·lectual i aprenentatges</b> - Capacitats cognitives Competències instrumentals bàsiques - Desenvolupament acadèmic - Psicomotricitat	
			<b>Àmbit professional</b> - Accés al mercat laboral - Desenvolupament laboral	

Taula 2. Tipologia d'àmbits, d'àrees o dimensions competencials que es treballen en els CRAE

A partir de la taula anterior, considerem oportú descriure la classificació d'àmbits a treballar en l'acolliment residencial, basats en la gestió per competències establerta per Pérez Romero (2014). Aquest autor (2014) fonamenta el treball a partir de la gestió per competències donat que els infants i adolescents han de resoldre situacions pròpies del context d'interacció i l'edat en la qual es troben, en termes d'eficiència i amb iniciativa, responsabilitat i autonomia. Per tant, la intervenció educativa s'ha d'organitzar prenent com a referència aquesta visió i en els termes que en el capítol dedicat a les competències es reflecteix en aquesta recerca. A continuació especificuem, per a una major comprensió de la classificació dels àmbits d'intervenció educativa basats en la gestió per competències, el següent ideograma en el qual s'estableixen tres nivells de concreció:

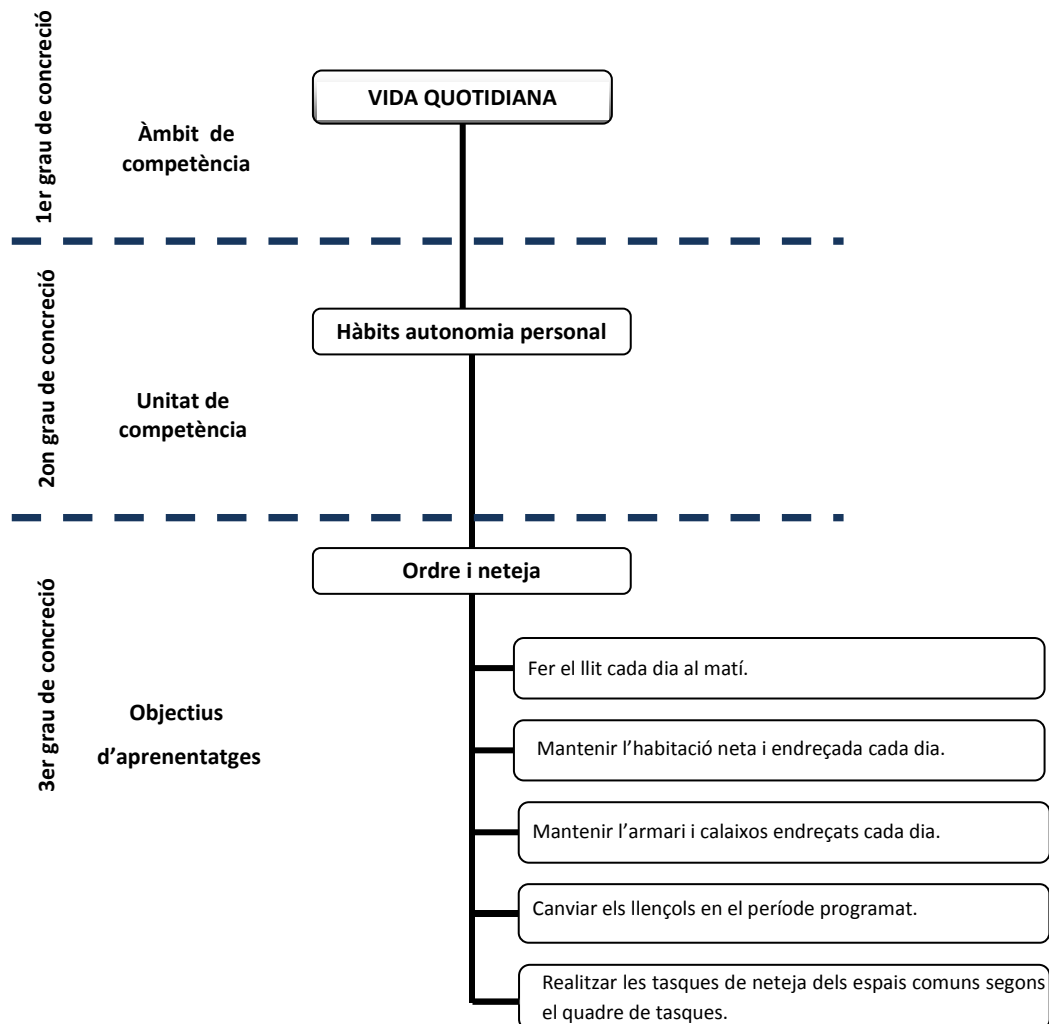


Figura 2: Exemple de nivells de concreció de les competències treballades als CRAE

Font: Elaboració pròpia

El model de Pérez Romero (2014) que es presenta a continuació estableix sis àmbits de competències generals de les quals, a continuació, es mostra la descripció i el desplegament de cadascuna d'elles en unitats de competència. Prenent en consideració la població objecte d'estudi en la present recerca, hem considerat pertinent descriure aquestes competències prenent com a referència als adolescents que resideixen en CRAE i que són majors de 14 anys.

### **Àmbit de competència 1: Vida Quotidiana**

#### ***Definició de la competència***

L'adolescent ha de ser competent per desenvolupar-se de forma autocrítica, autònoma i responsable en les diferents activitats de la vida quotidiana dins i fora de la llar, complint correctament amb els seus drets i obligacions.

- Unitat de competència 1: Hàbits d'autonomia personal
- Unitat de competència 2: Temps de lleure
- Unitat de competència 3: Gestió econòmica
- Unitat de competència 4: Adaptació a la llar

### **Àmbit de competència 2: Sòciofamiliar**

#### ***Definició de la competència***

L'adolescent ha de ser competent per comprendre la situació familiar i si s'escau mostrar coneixements, habilitats i valors per relacionar-se, comunicar-se i viure en convivència amb la seva família des de la cooperació, l'empatia, el respecte i la solidaritat. D'altra banda, i en cas que l'opció del retorn al nucli familiar no pogués ser viable, l'adolescent ha de comprendre aquesta situació i mostrar una predisposició cap a l'acolliment familiar en els termes anteriorment descrits. Finalment, si aquesta opció tampoc es pogués desenvolupar, la intervenció amb l'adolescent ha d'anar orientada a què aquest mostri una comprensió de la situació i assoleixi i desenvolupi els coneixements, habilitats i valors necessaris per realitzar un procés de transició a la vida adulta amb garanties d'èxit i amb els suports que es creguin convenients.

- Unitat de competència 1: Xarxa familiar
- Unitat de competència 2: Previsió de futur
- Unitat de competència 3: Relacions amb la comunitat

### **Àmbit de competència 3: Emocional-relacional**

#### ***Definició de la competència***

L'adolescent ha de ser competent per tal de conèixer-se, comprendre's i mantenir un estat emocional òptim, a més d'expressar sentiments i mostrar una conducta social, cívica, justa i democràtica en interacció amb la resta de persones.

- Unitat de competència 1: Personalitat
- Unitat de competència 2: Conducta social
- Unitat de competència 3: Psicosexualitat

### **Àmbit de competència 4: Desenvolupament físic**

#### ***Definició de la competència***

L'adolescent ha de ser competent per ser conscient de la importància de la salut, desenvolupar-se de forma eficaç dins el sistema sanitari, executar mesures sanitàries assistencials davant petits accidents i desenvolupar una vida global allunyada dels riscos per a la salut.

- Unitat de competència 1: Autocura
- Unitat de competència 2: Tòxics
- Unitat de competència 3: Salut sexual

### **Àmbit de competència 5: Intel·lectual - aprenentatges**

#### ***Definició de la competència***

L'adolescent, mitjançant capacitats cognitives com l'atenció, la memòria, la concentració, la reflexió i processament de la informació, la solució de problemes, la presa de decisions i la creativitat, ha d'afavorir els processos d'aprenentatge i adquisició de noves competències que li permetin desenvolupar-se de forma eficient en societat.

- Unitat de competència 1: Capacitats cognitives bàsiques
- Unitat de competència 2: Competències instrumentals bàsiques
- Unitat de competència 3: Desenvolupament acadèmic
- Unitat de competència 4: Psicomotricitat

## **Àmbit de competència 6: Professional**

### ***Definició de la competència***

L'adolescent ha d'estar en disposició d'accedir i desenvolupar una ocupació professional de forma responsable, flexible i rigorosa, de forma que pugui satisfer les seves necessitats, motivacions i expectatives de desenvolupament professional i personal. A més, i si ho creu convenient, en funció del mercat laboral i dels seus interessos i motivacions, ha de valorar i realitzar accions de canvi d'ocupació.

- Unitat de competència 1: Accés al mercat laboral
- Unitat de competència 2: Desenvolupament de l'ocupació

## **1.9. Els plantejaments institucionals per a la intervenció socioeducativa en el CRAE**

La intervenció socioeducativa que es desenvolupa en els CRAE representa una activitat intencional, planificada i sistemàtica que obliga a considerar un seguit de documents institucionals que orienten, determinen i unifiquen la seva praxi. Aquests documents, els quals es detallen a continuació, permeten establir al centre la seva identitat, filosofia educativa, objectius i finalitats, estructura organitzativa i funcional, la forma d'avaluació, les normes i protocols que regeixen l'organització, etc., i, per tant, permeten orientar als professionals que hi desenvolupen les seves competències. Així mateix, com afirma Gairín (1994), l'elaboració dels plantejaments institucionals representen una oportunitat per als membres de la comunitat educativa de reflexionar al voltant dels plantejaments instructius, formatius i organitzatius del centre, i remarca que la seva elaboració estigui caracteritzada per ser una tasca democràtica, oberta, pluralista i integradora.

Entre les principals finalitats que persegueixen els plantejaments institucionals destaquem, a partir de Antúnez (1987, citat per Armengol, Feixes i Pallarès, 2000) les relacionades a continuació:

- Evitar la improvisació.
- Implicar a tots els membres de la comunitat educativa.
- Orientar als professionals del centre.
- Configurar una identitat pròpia de centre.
- Reduir el nivell d'incertesa i contradiccions.
- Racionalitzar els esforços personals.



- Permetre l'autoavaluació del centre.

A partir del següent ideograma analitzarem els documents institucionals que constitueixen la realitat educativa dels CRAE.

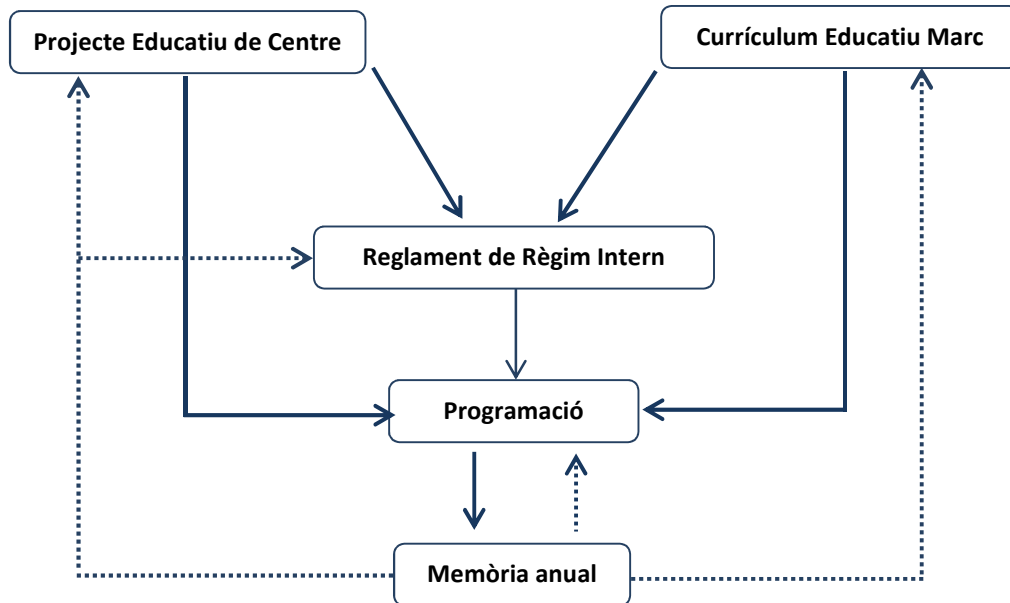


Figura 3: Relació entre els documents institucionals del CRAE

Font: A partir de Gairín (1994)

### Projecte Educatiu de Centre (PEC)

El PEC fa referència a un document institucional de caràcter pedagògic que estableix un marc de referència global dels plantejaments educatius i s'erigeix com a referent fonamental del centre, recollint els trets bàsics i fonamentals del CRAE, la seva identitat i la filosofia pròpia, els objectius generals, i la seva estructura organitzativa i funcional. Per tant, podem definir el PEC com el document institucional del centre en el qual es reflecteixen els valors, pautes de conducta, actituds i principis d'intervenció que els diferents membres de la comunitat educativa assumeixen com a propis i treballen en la línia del seu desenvolupament (Gairín,1994). A més, el PEC s'elabora prenent com a referència el conjunt de la normativa internacional, nacional i autonòmica en matèria de protecció a la infància i l'adolescència.

El PEC facilita als professionals del CRAE l'orientació necessària en l'acció i la intervenció educativa, estructura la seva organització i, per tant, redueix els moments d'incertesa i improvisació. Per aquest motiu, en aquest document es combinen de forma pertinent uns plantejaments generals, que fan referència a la filosofia del centre, amb uns plantejaments més específics; en el seu conjunt amb la finalitat de

facilitar la intervenció educativa. A més, el document serveix com a referent per als diferents programes específics que es desenvolupen en el centre en funció de les necessitats educatives dels infants i adolescents.

D'altra banda, el PEC dona resposta a la significativa heterogeneïtat dels infants i adolescents que es troben en centres residencials, assumint aquesta diversitat en els seus plantejaments i facilitant una estructura organitzativa i funcional adaptada a les necessitats.

En la seva elaboració, el PEC ha de donar respostes a les següents preguntes:

- Qui som?, fent referència als trets identitaris del centre (característiques, valors, principis, etc.).
- Què volem?, fent referència a la finalitat i objectius generals del centre.
- On estem?, fent referència al context on es troba el centre i les possibilitats que se'n deriven.
- Què farem?, fent referència als objectius generals i específics del centre, emmarcats en l'encàrrec general del centre.
- Com ho farem?, fent referència a la línia metodològica, l'estructura organitzativa i funcional, relacions amb el context, etc.
- Qui l'elabora, aprova i revisa?, fent referència a la participació en la seva elaboració, quins són els mecanismes de revisió, la temporalitat prevista, i finalment qui l'aprova.

EL PEC representa un document útil i funcional que permet al CRAE desenvolupar la tasca educativa mantenint una estabilitat i coherència, unificant la metodologia en la intervenció amb els infants i adolescents atesos i compromentent a tots els seus professionals. Per tant, concretant les preguntes que ens fèiem anteriorment, ha de recollir els següents elements:

- Trets identitaris del centre.
- Conjunt de normativa (autonòmica, nacional i internacional), instruccions i protocols que es prenen com a referència.
- Descripció del context i ubicació del CRAE.
- Descripció general dels infants i adolescents que atenen.
- Organigrama organitzatiu i funcional del CRAE.
- Objectius generals del CRAE.

- Metodologia i organització del CRAE.
- Avaluació.

Les principals característiques que defineixen el PEC són:

- **Globalitat:** engloba aspectes i elements generals i distintius del centre.
- **Flexibilitat:** el document ha de respondre i adaptar-se de forma contínua a la població atesa i a les seves necessitats, a les diferents normatives vigents, etc.
- **Coherència:** el document ha de mostrar un alt grau d'adequació i concordança entre els diferents apartats que en ell queden reflectits per no caure en contradiccions, és a dir, ha de caracteritzar-se per la seva coherència interna.
- **Utilitat:** el document ha d'adaptar-se a les necessitats i interessos reals dels infants i adolescents atesos per donar una resposta funcional, operativa i eficient.

Un factor crucial que cal destacar a l'hora de fer referència al PEC és la participació dels professionals del centre en la seva elaboració. Com a document que vertebrava la intervenció educativa amb els infants i adolescents, ha de ser elaborat pels professionals del centre, consensuant idees, opinions i finalment desenvolupant-ho de forma coherent en una línia d'intervenció. Per tant, podem dir que és un document democràtic, consensuat per tots els membres de la comunitat educativa.

### **El Reglament de Règim Intern**

Aquest document institucional fa referència al marc bàsic normatiu en el qual es recullen el conjunt de normes, regles, acords, preceptes, instruccions i protocols que regulen l'activitat que es desenvolupa en el centre i que, per tant, facilita l'aplicació del PEC i la programació anual en els CRAE, dotant de qualitat la prestació del servei. Gairín (1994) afirma que el RRI és un instrument de naturalesa normativa i organitzativa que ordena la pràctica del centre, reflecteix l'organigrama de desenvolupament, l'ús dels recursos, els drets i deures, els procediments utilitzats i és elaborat amb la participació dels membres de la comunitat educativa.

Com a instrument singular del centre, operativitza el contingut reflectit al PEC, orienta l'actuació dels diferents professionals i, com expliquen Armengol et al., (2000), garanteix el control i les exigències de les funcions de cada professional o òrgan de la institució.

Com posen de manifest Armengol et al., (2000), el RRI és un document que facilita de forma significativa la vida en els centres, ja que ajuda a resoldre els conflictes derivats de les diferències d'interessos, discrepàncies, malentesos, etc., proporcionant la possibilitat de conciliar les diferències de forma cívica, respectuosa i democràtica, proporcionant valors individuals i socials. En aquest sentit, Carda Ros i Larrosa (2007) van una mica més enllà i manifesten que a banda d'utilitzar-se per gestionar la convivència als centres, el RRI ha de possibilitar *“la responsabilitat, l'autonomia i la participació dels usuaris a través de la solidaritat, el respecte mutu i el respecte als béns comuns”* (p.363).

Vera Mur, Mora i Lapeña Riu (2006) afegeixen que el RRI, com a document de gestió, recull elements i consideracions relacionades amb el funcionament general i específic del centre, en allò que no ve específicament reflectit en les diferents normatives generals. En conseqüència, en el RRI es concreta la normativa de funcionament del centre, tant en referència als professionals del centre, mitjançant l'establiment dels seus drets i obligacions, com en referència als infants i adolescents atesos, a través dels seus drets i obligacions. A més, també es reflecteix la normativa relacionada amb la utilització dels espais, dels documents tècnics, de les comunicacions i coordinacions internes i externes, dels recursos interns i externs, etc.

Les principals característiques del RRI fan referència a:

- És un document jurídic – administratiu.
- És un document normatiu.
- Està redactat de forma clara i sense ambigüitats.
- Tot i ser un document estable, és revisat de forma recurrent, introduint els canvis necessaris per a continuar sent útil i funcional.
- És coherent amb el PEC i la programació anual.
- El document ha de respectar la normativa vigent.
- La direcció del recurs residencial té l'obligatorietat de fer complir el document.
- És elaborat per tots els membres de la comunitat educativa mitjançant un procés participatiu.
- S'han d'establir els canals de comunicació oportuns per oferir la màxima difusió al document.

Fuertes i Del Valle (2001) posen de manifest alguns aspectes elementals que el RRI ha de contemplar i normativitzar donada la seva rellevància:

- Treballar a partir de grups reduïts d'infants i/o adolescents i que siguin els més estables possibles.
- Establir un tutor/a per a l'infant o adolescent que gestioni els aspectes educatius, escolars, familiars, de lleure, salut, etc.
- Establir els mecanismes adients per a la participació de l'infant o adolescent en el seu procés i en funció de les seves capacitats.
- Normativitzar els mecanismes d'avaluació de l'atenció prestada als infants i adolescents.
- Establir les respostes educatives adients en funció del tipus de comportament i conducta mostrada pels infants i adolescents que evitin accions arbitràries i/o de maltractament.
- Normativitzar el tractament que es dóna davant de situacions com escapoliments, robatoris, agressions físiques i verbals, destrosses de mobiliari i recursos del CRAE, etc.
- Preveure un sistema d'acollida de l'infant i/o adolescent en el CRAE i un altre de desinternament.

### **Projecte Curricular de Centre (PCC)**

En aquest document es recullen els continguts educatius que els professionals del centre treballaran amb els infants i adolescents atesos, amb la finalitat de facilitar el seu desenvolupament personal i social, i d'acord a les seves necessitats individuals.

Casanova (2006) afirma que l'elaboració del PCC, des d'una visió eclèctica, s'ha de plantejar des d'una perspectiva academicista, social, filosòfica, psicològica o pedagògica entre d'altres. Així, l'autora (2006) exposa que en la pràctica, un PCC que vulgui donar respostes integrals a les persones ha de prendre en consideració les necessitats socials (perspectiva social); el que s'espera de la persona i de la societat (perspectiva filosòfica); els continguts que s'han de transmetre en els processos d'aprenentatge (perspectiva acadèmica); com arriben les persones a l'aprenentatge (perspectiva psicològica), i com s'ha d'organitzar l'experiència educativa per assolir els objectius que es pretenen aconseguir (perspectiva pedagògica).

Així mateix, Armengol et al., (2000) remarquen el fet que el PCC, com a document tècnic-pedagògic que defineix la proposta organitzativa del centre, ha de basar-se en les següents característiques:

- Ha d'integrar la pràctica amb la teoria educativa.
- Ha de ser conseqüència del treball organitzat de tots els professionals educatius del centre.
- Ha de facilitar i garantir la coordinació i coherència en la tasca educativa.
- Ha de ser realista, pràctic i dinàmic.
- Ha de permetre la millora contínua de l'acció educativa.
- Ha d'adaptar-se al context sociocultural de l'entorn.
- Defineix l'orientació de treball, espais i temps.

Els elements principals que integren el PCC en els centres de protecció a la infància i l'adolescència són:

- **Objectius:** fa referència a les fites educatives que pretenen assolir els infants i adolescents. En el model que plantejem en aquesta recerca, fem referència a objectius basats en competències.
- **Continguts:** allò que es pretén transmetre (en forma de coneixements, procediments i valors) per assolir els objectius establerts.
- **Metodologia:** respon a la pregunta de com transmetre els continguts seleccionats per desenvolupar un procés el més eficient possible. Inclou la seqüència de mètodes, activitats plantejades, recursos (humans i materials) i la temporalitat prevista.
- **Avaluació:** descriu el procés seguit per comprovar fins a quin punt s'han assolits els objectius plantejats, quines són les millores que se'n deriven del procés i quins són aquells elements forts que cal aprofitar i potenciar. De forma més concreta ens estem referint a la identificació de les evidències (allò que s'espera), dels criteris d'avaluació, l'establiment dels instruments d'avaluació i els agents informants.

## La Memòria Anual

Quan parlem de memòria anual ens estem referint al document que s'elabora al finalitzar l'any natural i on es descriu i s'analitza, donant una visió de conjunt, la dinàmica de funcionament del CRAE durant l'any transcorregut. En aquest document es realitza una valoració que es fa de cadascun dels àmbits de funcionament del centre, de les activitats internes i externes desenvolupades, per establir posteriorment els punts de millora i els aspectes forts del centre que cal potenciar encara més. En conseqüència, per una banda, aquest document té la finalitat d'oferir un coneixement de la dinàmica general del centre als professionals i òrgans institucionals competents (administració competent en matèria de protecció de la infància i l'adolescència) i per l'altra banda, fonamentar i justificar les diferents propostes d'intervenció que es concreten en la programació anual que se'n deriva.

Tot plegat ens remet, com afirmen Armengol et al., (2000), al plantejament que la memòria anual avalua de forma indirecta al PEC, RRI i dinamitza i fonamenta la pròxima programació anual. Per tant, la seva elaboració es realitza d'acord a la programació anual i segons tot allò que ha succeït en el CRAE i no ha estat planificat en un principi.

En relació amb l'especificitat de la memòria anual, quan parlem dels centres residencials de protecció a la infància i l'adolescència, els apartats que es consideren de forma general són els següents:

- Presentació i justificació de la memòria anual.
- Característiques generals del centre.
- Valoració global de l'any.
- Anàlisi dels infants i adolescents atesos al llarg de l'any.
- Anàlisi de funcionament del centre (valoració de l'estructura organitzativa, els horaris, les coordinacions internes i externes, els recursos utilitzats, les formacions rebudes per part del personal, els tallers i activitats formatives realitzades al centre, els tallers de lleure realitzats al centre, les sortides (lúdiques i formatives) realitzades des del propi centre, etc.). A més, en aquest apartat també es valora el desenvolupament dels serveis contractats com cuina, netejat, etc., les relacions amb les diferents administracions públiques i les relacions amb els veïns.

- Anàlisi de l'estructura física (des del punt de vista de les millores realitzades i les deficiències detectades en les instal·lacions, material, mobiliari, etc.).
- Balanç econòmic.
- Valoració dels objectius establerts.
- Propostes de millora per a l'any següent.

Amb la finalitat d'obtenir una memòria anual que sigui útil, funcional, objectiva i real, la seva elaboració ha de ser fruit d'una planificació realitzada al principi de l'any natural, que impliqui a tots els professionals del centre i es vagi confeccionant de forma contínua a mesura que avanci l'any. Un últim aspecte a considerar és el fet que a la planificació de la memòria anual s'han d'establir els mecanismes adients per recollir i documentar la informació necessària, així com els seus responsables.

### **La Programació Anual**

És el document en el qual es reflecteix la planificació organitzativa del centre a un any vista. Aquest document, com esmentaven anteriorment, es realitza i fonamenta d'acord al PEC, RRI, les valoracions que es realitzen a la Memòria Anual, la situació actual del centre residencial i els plantejaments de futur. El document s'erigeix com a una eina de planificació, és a dir, d'avançament al futur, i preveu, per tant, els fets que es succeiran tant a mig com a llarg termini. Gairín (1994) en la mateixa línia, afirma que el Pla Anual busca desenvolupar aspectes dels plantejaments institucionals a mig – llarg termini, ordenant la dinàmica de funcionament del centre en funció d'unes prioritats i mitjançant l'establiment d'objectius, accions, recursos responsables, avaluació i una temporalitat.

Com a entitat educativa, els CRAE tenen la necessitat i obligació de plantejar-se objectius de futur per:

- Millorar l'atenció als infants i adolescents.
- Adequar-se als ràpids canvis en la societat.
- Donar resposta a les demandes del context immediat (Lleis, normatives, etc.).

En la programació anual es reflectiran el funcionament i l'organització del centre mitjançant la concreció del conjunt d'activitats i accions que es preveuen desenvolupar durant l'any. Les finalitats de la programació anual en els CRAE fan referència a:



- Planificar els programes, accions i/o activitats per a l'any següent segons la memòria anual realitzada i d'altres directrius que puguin derivar-se.
- Unificar els criteris i la metodologia d'intervenció educativa.
- Buscar el compromís dels diferents agents de la comunitat educativa.
- Facilitar la incorporació de nous professionals al CRAE.

Per tant, com afirmen Tabera i Rodríguez de Lorza (2010), i d'acord amb l'assoliment de les finalitats esmentades anteriorment, a la programació anual es poden reflectir la següent tipologia d'objectius:

- Objectius de continuïtat: fan referència a aquells que permeten una continuïtat de la intervenció que es desenvolupa al CRAE.
- Objectius de millora: segons les necessitats detectades durant l'any anterior.
- Objectius d'innovació: els quals representen novetat respecte a l'any anterior.

A més, de nou hem de fer referència a la participació dels membres de la comunitat educativa (incloent-hi els infants i adolescents atesos) per elaborar la Programació Anual, ja que serà a partir de la participació activa d'aquests, que el document final serà real, útil i funcional.

### **1.10. La Intervenció educativa amb els adolescents**

La intervenció educativa que es realitza al CRAE s'orienta a promoure en l'infant i l'adolescent el seu desenvolupament personal, sociofamiliar, així com la seva participació activa en societat. Per tant, se li ha d'ajudar a ser resilient i assumir la situació personal i sociofamiliar, a més de donar-li suport en el plantejament d'un futur pròxim amb unes certes garanties d'èxit. Quan parlem d'intervenció educativa hem de valorar el caràcter educatiu de l'acció, allunyada d'una intervenció assistencial com al llarg dels temps s'ha caracteritzat l'atenció en centres residencials.

Tot plegat ens apropa inevitablement a la reconsideració del concepte d'educació, ja que, tot i que el terme ha estat definit en multitud d'ocasions, som conscients que en moltes situacions la intervenció realitzada es polaritza implícitament cap al costat més assistencial que no a l'educatiu. En relació amb el terme, per una banda, Alves de Mattos (1973) afirma que l'educació pot ser entesa com a procés individual i social. Des del punt de vista de procés individual, el terme s'associa a l'assimilació gradual per part de la persona dels coneixements, valors, creences, ideals i tècniques que són

compartides per una societat. Per altra banda, l'autor (1973) afirma que l'educació també pot ser entesa com a procés social, des del punt de vista de la transmissió de forma crítica dels valors del patrimoni cultural de les generacions adultes a les noves generacions, per assegurar la continuïtat de l'organització social i el progrés de la societat. Aquest progrés de la societat implica, com bé remarca Alves de Mattos (1973), la participació activa de l'educand per transformar i millorar la vida social.

El concepte d'educació és un terme reconegut a la pròpia Constitució espanyola. En l'article 27.1 es reconeix que tothom tindrà dret a l'educació; a l'article 27.2 es reflecteix que *"l'educació tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals"*.

Complementant les consideracions anteriors, Ferrández i Sarramona (1978) afirmen que el concepte d'educació està lligat a la visió ideal de l'home i el seu paper en el món, d'acord a un recull considerable de definicions, que per motius obvis no considerem oportú reflectir-les en aquesta recerca, arriben a la conclusió que l'educació és:

- Un procés dinàmic entre dues persones; posant l'èmfasi en la individualitat i singularitat del procés.
- Busca el perfeccionament de l'individu com a persona.
- Pretén la integració de la persona en la societat. És a dir, la seva participació activa en tots els àmbits de desenvolupament.
- Significa un procés permanent i inacabat al llarg de tota la vida de la persona.
- A partir de l'acceptació conscient i creadora de la pròpia persona, ofereix les eines per assolir els objectius de l'home.
- La conseqüència del procés educatiu és una situació duradora diferent de l'estat original de l'home, la qual cosa no vol dir que no estigui en permanent procés de perfecció.

Amb la finalitat de concretar més el terme en qüestió en la realitat de la intervenció, Ferrández i Sarramona (1978) destaquen que l'educació implica els següents elements:

- **Activitat:** s'entén l'educació com un procés continu i dinàmic de participació activa segons uns objectius prefixats, tot prenent en consideració que avui en dia estem endinsats en un context *d'educació al llarg de la vida*.
- **Intencionalitat:** s'entén l'educació com un procés intencional i, per tant, conscient, dirigit a l'assoliment d'uns objectius establerts. Tot i així, hem de posar de manifest que també existeix una educació anomenada *espontània, incidental, aintencional o inconscient* i és que com expliquen Ferrández i Sarramona (1978), la persona conviu en una realitat física – espiritual (anomenada món) que es divideix en tres estaments: naturalesa, societat i cultura. Doncs bé, cadascun d'aquests estaments té influència en la persona, a la qual influeix i perfecciona pel simple fet d'estar allà. En aquesta mateixa línia, Alves de Mattos (1973) anomena a aquest tipus d'educació *asistèmica* i afirma que es desenvolupa per la convivència, observació i imitació en un entorn determinat i sense cap tipus de planificació establerta. A més, aquest últim autor (1973) afegeix un aspecte fonamental, i és el caràcter *no selectiu* d'aquesta educació, ja que s'aprèn de forma indiscriminada tant aspectes que van en la línia del perfeccionament humà com aspectes que es polaritzen en sentit contrari. Aquest últim aspecte resulta un element clau a considerar en la intervenció educativa que es desenvolupa en els CRAE, ja que l'equip educatiu ha de ser conscient que tan sols amb la seva presència estan transmetent coneixements, habilitats, procediments i valors, per tant poden tenir una influència significativa en els infants i adolescents atesos. A banda, l'equip educatiu no pot caure en la contrarietat educativa de planificar i facilitar un seguit d'aprenentatges als infants i adolescents atesos i, per altra banda, en moments menys informals, donar una imatge totalment contradictòria i actuar de forma incoherent amb els continguts transmesos.

No obstant això, els autors (1985) remarquen el fet intencional de l'educació, ja que d'aquesta forma el procés educatiu es desenvolupa seguint un ordre lògic establert.

- **Sistematisme:** la intervenció educativa està fonamentada en l'establiment d'un sistema, és a dir, d'un conjunt d'elements que estan interrelacionats de forma pertinent i orientats cap a una sèrie d'objectius a assolir.

A continuació, en els següents apartats, farem referència als principis metodològics d'intervenció educativa amb els infants i adolescents en els CRAE i, posteriorment, abordarem la qüestió dels Projectes educatius individualitzats.

### **1.10.1. Principis metodològics de la intervenció educativa en el CRAE**

En coherència amb els principis rectors de l'atenció i intervenció socioeducativa que queden reflectits al PEC, els centres residencials de protecció a la infància i l'adolescència han d'explicitar i concretar els principis metodològics que sustenten la seva praxi, és a dir, les normes, constructes mentals que regeixen la intervenció socioeducativa amb la finalitat de facilitar el desenvolupament personal i social de la població atesa. Els principis metodològics d'intervenció educativa als que ens estem referint són (Junta de Andalucía, 2005):

- **Acció tutorial:** cada infant i adolescent té al centre residencial una figura de tutor/a que s'erigeix com la persona que l'acompanyarà en el seu procés i que el guiarà i orientarà en el seu desenvolupament personal. El tutor/a fa referència a un educador/a del centre que, a més, desenvolupa aquestes funcions d'ajuda, orientació i guia per tal que l'infant o adolescent pugui comprendre's a si mateix i la situació en la qual es troba, assolir un equilibri interior i la seva integració en la comunitat. El tutor/a realitza una intervenció socioeducativa amb la finalitat de contribuir en el desenvolupament dels processos maduratius de l'infant o adolescent en totes les dimensions de la seva vida i en les mateixes condicions que la resta de persones de la seva edat. A més, l'acció tutorial ha d'estar planificada i emmarcada dins del projecte educatiu individual de cada infant o adolescent.
- **Pedagogia de l'afecte:** la intervenció educativa ha d'estar basada en l'afecte que es dona i es fomenta en els CRAE; entenent per aquest terme el conjunt d'emocions, estats d'ànims, sentiments, etc., que es generen com a conseqüència de la interrelació amb la resta de persones i que tenen conseqüències en la conducta que es desenvolupa. Hem de prendre en consideració que ens estem referint a un terme que és subjectiu de cada persona i en cada moment, i que s'erigeix com a primordial en l'òptim desenvolupament personal i social tant d'infants com d'adolescents. A més, els infants i adolescents que ingressen en els CRAE acostumen a tenir un nivell d'afectivitat deficitari que dificulta, en certa mesura, la seva adaptació al centre

i el seu creixement personal. Per tant, és primordial que la intervenció educativa desenvolupada als CRAE fomenti relacions d'afecte i estima que comportin un desenvolupament d'estats d'equilibri emocional, seguretat, confiança i que tant infants com adolescents se sentin valorats, apreciats i acceptats en el context de desenvolupament. A més, considerem que un nivell òptim d'afectivitat és propedèutic de cara a l'assoliment de la resta d'aprenentatges que pugui realitzar en el seu context. Aquest principi el podem relacionar directament amb dos dels quatre pilars de l'educació als que fa referència Delors (1996): *aprendre a conviure junts i aprendre a ser*. Hem de destacar la importància que l'afectivitat no esdevingui tan sols des dels professionals del CRAE, sinó que a més, es fomentin les relacions afectives entre el grup d'iguals atesos.

- **Pedagogia de la vida quotidiana:** els CRAE han de reproduir, en la mesura del possible, la normalitat d'una llar familiar. S'han d'aprofitar les nombroses, enriquidores i diverses situacions que poden esdevenir en la vida quotidiana del centre per dotar-les i impregnar-les d'un sentit educatiu, òbviament, a partir de l'anàlisi i planificació d'aquestes situacions.
- **Diversitat metodològica i instrumental:** la intervenció educativa amb infants i adolescents en els CRAE ha d'estar caracteritzada per la multivarietat metodològica, amb la finalitat d'adaptar-la a les necessitats que aquests mostren.

### 1.10.2. El Projecte Educatiu Individual (PEI)

Els CRAE, com a centres educatius, tenen la finalitat de facilitar una educació integral que promogui el desenvolupament personal i social dels infants i adolescents atesos. Aquesta educació integral, com esmenten Fuertes i Del Valle (2001), fa referència a una de les característiques clau dels centres de protecció avui en dia; fet que ha requerit la presència de personal qualificat, amb un enfocament d'intervenció tècnica i valorant el significat de l'educació social.

Cada infant i adolescent que resideix en un CRAE té el dret i l'obligació de tenir un PEI en el qual es concreta de forma estructurada la intervenció socioeducativa que s'està desenvolupant en l'actualitat amb ell. El PEI es constitueix com l'instrument tècnic que utilitzen els educadors/res per definir la intervenció educativa, donant resposta a les necessitats educatives individuals (Oliver i Quevedo, 1997). Per tant, podem definir el

PEI com el document tècnic elaborat pel tutor/a de l'infant o adolescent, en el qual s'organitza, estructura i sistematitza la intervenció educativa (establiment d'objectius, metodologia, recursos, temporalitat i avaluació) per donar resposta a les necessitats d'intervenció educativa i que facilita alhora el desenvolupament personal i social. Tot plegat, com consideren Tabera i Rodríguez de Lorza (2010), per garantir un model d'intervenció socioeducativa interdisciplinar, eficaç i operatiu, dotat de coherència i continuïtat. És important concretar que en el cas de Catalunya, aquest document s'ha de lliurar a la DGAIA 45 dies després de l'ingrés de l'infant o adolescent al CRAE. Així mateix, el PEI ha de ser coherent amb els plantejaments que es reflecteixen en el PEC i la resta de documents institucionals.

Segons l'esmentat anteriorment, es dedueix que el PEI és un instrument de planificació i, per tant, d'avançament a la realitat que es desitja, per tal de reduir de forma significativa l'atzar i la improvisació en la intervenció educativa i fer-la més eficient. Etimològicament, "*Pro*" significa a favor, cap endavant, cap al futur; d'altra banda, "*jecte*" significa traçat, recorregut (Tejada i Navío, 2006a), per tant ens situa en la idea que mitjançant aquest instrument es dissenya un recorregut projectat cap al futur segons les necessitats i els objectius que se'n deriven. Gairín (1997) elabora molt bé aquesta idea i defineix el terme de projecte com un document en el qual es concreten el conjunt d'activitats plantejades de forma organitzada i interrelacionada, amb la finalitat de contribuir a satisfer les necessitats educatives que les fonamenten.

Arran dels plantejaments anteriors ens plantejem que les finalitats del PEI en els centres residencials fan referència a:

- Unificar la intervenció educativa per part de tots els professionals del centre, d'acord al coneixent comú de tots els objectius a assolir per part de l'infant o adolescent.
- Posar en comú la metodologia utilitzada per tal de facilitar que l'infant o adolescent aconsegueixi els seus objectius.
- Disposar d'una eina que permeti fer una valoració objectiva i amb el rigor necessari segons els objectius establerts amb l'infant o adolescent.
- Concretar funcions, accions i responsabilitats.
- Oferir la possibilitat que l'infant o adolescent participi de forma activa en el seu desenvolupament al centre residencial.

A les que des de la nostra visió, afegim:

- Informar de forma realista al voltant del desenvolupament de l'infant o adolescent dins del centre residencial.

A més, si prenem en consideració el fet d'elaborar el PEI basat en el treball per competències, aquest document ha de facilitar el conjunt de coneixements, procediments, valors i normes que, coordinats entre si, proporcionen o situen a l'infant o adolescent en disposició de respondre de forma eficient a les necessitats del context i desenvolupar-se de forma òptima en la societat actual.

Avui en dia, considerem com a factor clau l'elaboració del PEI basat en el treball per competències principalment per tres motius:

- Els infants i adolescents mostren una manca de capacitat per respondre de forma eficient a les demandes del context.
- La intervenció educativa es realitza principalment d'acord a la transmissió de coneixements.
- La utilització d'un nombre significatiu de contextos artificials en els processos d'ensenyament –aprenentatge, dificulta la transferència de tot allò après a la realitat d'aplicació.

De les consideracions anteriors es desprèn que la metodologia del PEI basat en competències ha de facilitar que l'infant o adolescent, no tan sols rebi informació en relació amb els continguts a treballar, sinó que a més se li proporcionin els procediments, les habilitats i les tècniques adequades per fer una transferència a la pràctica d'allò que s'està aprenent. Tot plegat, sense deixar de banda la importància que representa la transmissió de valors i normes que de forma transversal s'ha d'anar treballant al llarg de tot el procés d'aprenentatge.

Com a document tècnic - organitzatiu i tècnic - pedagògic de la intervenció educativa, el PEI ha de reunir una sèrie de característiques que a continuació analitzem i que li confereixen el valor d'utilitat, flexibilitat i adequació a les necessitats dels infants o adolescents atesos.

- **Individualitzat:** el PEI representa un document únic i singular, motiu pel qual s'ha d'elaborar prenent en consideració les necessitats d'intervenció educativa que mostra l'infant o adolescent.

- **Funcional:** el PEI ha d'elaborar-se de forma que sigui un document fàcil d'entendre, còmode a l'hora d'utilitzar-se i útil per a la intervenció educativa. Per tant, ha de ser un document molt concret, amb actuacions clares, delimitant els recursos, la temporalitat, així com els indicadors per a l'avaluació.
- **Operatiu:** la pràctica educativa ha de basar-se en el que el PEI reflecteix, erigint-se aquest document com a referent clau de la intervenció socioeducativa.
- **Global:** el PEI ha de contemplar la integritat de l'infant o adolescent, concretant-se en totes les seves dimensions del desenvolupament.
- **Provisional:** el PEI ha de considerar la normal evolució que tot infant o adolescent experimenta al llarg d'aquestes etapes vitals, motiu pel qual, ha d'estar en permanent revisió per adaptar-se contínuament a les necessitats d'intervenció educativa.
- **Participatiu:** la concreció de la intervenció educativa que representa el PEI ha de venir esdevinguda per la participació de l'infant o adolescent, és a dir, que pugui influir en les decisions que es prenen, sempre, òbviament, en funció del grau de maduració i/o l'estat de les seves capacitats.
- **Flexible:** l'elaboració del PEI ha de ser susceptible de modificació segons les necessitats d'intervenció educativa que es vagin concretant de l'infant o adolescent en el seu desenvolupament personal i sociofamiliar.
- **Avaluable:** en línia amb l'operativitat i funcionalitat que ha de representar aquest instrument, a més, ha de ser avaluable amb la finalitat d'oferir una informació fiable del nivell de desenvolupament de l'infant o adolescent, i prendre en conseqüència les mesures de millora oportunes que se'n deriven.

Esmmentaven anteriorment que el PEI es constitueix com una eina activa en la qual es concreta la intervenció educativa que es realitza amb l'infant o adolescent, per tant, els elements principals que es consideren en aquest document són:

- **Descripció de la situació actual de l'infant o adolescent:** es reflecteix en aquest apartat una breu descripció de la situació actual de l'infant o adolescent, posant de manifest els factors de risc i protecció en relació a la



competència treballada. Ha de representar una justificació dels objectius a treballar.

- **Objectius:** a partir de la descripció anterior s'estableixen els objectius a assolir. Aquests objectius s'han de redactar de forma clara, concreta, unívoca; han de ser realistes; adequats a les necessitats de l'infant o adolescent, i mesurables. Amb la finalitat que sigui un document el més útil i operatiu possible, els objectius s'han de redactar, en la mesura que les circumstàncies ho permetin, amb l'infant o adolescent, el qual ha de visualitzar en la seva estructura cognitiva la fita a assolir. A més, els objectius s'han de redactar de forma que s'explíciti la conducta que es vol aconseguir. Així mateix, la redacció dels objectius ha de respondre als principis de funcionalitat i significativitat.
- **Metodologia:** en aquest apartat es fa referència a com s'assolirà l'objectiu plantejat, és a dir, quines seran i com s'articularen les accions, tasques, activitats i fases que es plantegen per tal d'aconseguir l'objectiu. També es reflecteix el model d'ensenyament que adoptarà l'equip educatiu. A l'hora de desenvolupar la metodologia en el PEI és important destacar que aquesta ha de recollir les següents accions, tot tenint present el treball educatiu per competències:
  - Accions de promoció de la competència, explicitant la funcionalitat i significativitat d'aquesta. És a dir, s'han de desenvolupar accions perquè l'infant o adolescent sintonitzi amb els continguts a assolir i que, per tant, visualitzi la necessitat d'aprendre.
  - Accions de transmissió de continguts en forma de coneixements, habilitats i valors, mitjançant les orientacions i demostracions del tutor/a i la resta de l'equip educatiu, professionals externs o fins i tot, algun membre de la resta del grup d'iguals.
  - Accions de transferència en les quals l'infant o adolescent posa en pràctica els aprenentatges per resoldre una situació determinada. Un factor clau en aquesta fase radica en valorar conjuntament la resposta que s'ha donat a la situació, per fer valdre els aspectes positius i establir les millores necessàries a treballar.

- Accions de presa de consciència de la conducta adquirida (registre de la conducta mostrada per part de l'infant o adolescent).
- Accions de consolidació i manteniment de la conducta adquirida (incentius, reforços i/o recompenses davant els avenços realitzats).
- **Recursos:** d'acord amb a la metodologia s'expliciten els recursos humans i materials necessaris tant interns com externs per assolir l'objectiu.
- **Temporalitat:** en aquest apartat es fa referència a la previsió temporal que es té en relació amb l'assoliment de l'objectiu.
- **Avaluació:** com esmentàvem anteriorment, l'objectiu s'ha de redactar de forma que posteriorment es pugui mesurar de forma fiable el seu nivell d'assoliment. Per tant, en aquest apartat es fa referència a les evidències que ha de mostrar l'infant o adolescent per fer un judici de valor que ens permeti constatar si s'ha aconseguit o no l'objectiu. És important que en la redacció d'aquestes evidències competencials participi l'infant o adolescent, ja que d'aquesta forma coneixerà perfectament el que s'espera d'ell.

Amb l'objectiu de facilitar la comprensió de les fases i mecanismes que s'utilitzen per a l'elaboració del PEI, a continuació presentem, mitjançant la següent figura, un model global de la seva gestió.

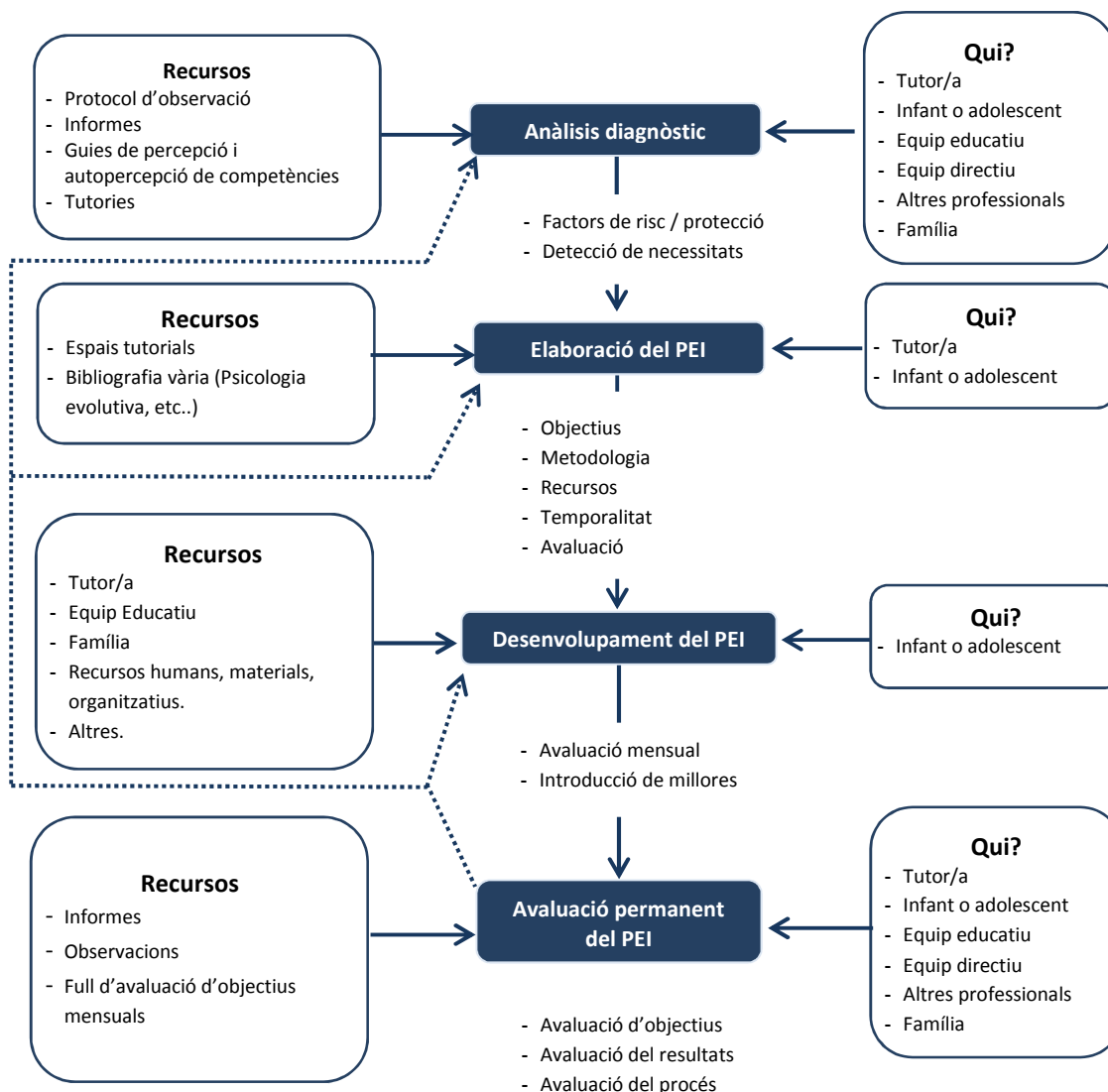


Figura 4. Gestió del PEI. Font: Elaboració pròpia.

El model presentat parteix de la realització d'una anàlisi de necessitats elaborat pel tutor/a amb la participació activa del propi infant o adolescent. També s'ha de comptar amb la col·laboració de la resta de professionals del centre, professionals externs que hi estan implicats i amb la família, si s'escau. En relació a l'anàlisi de necessitats, mitjançant la següent figura presentem un model híbrid de discrepància i presa de decisions, en el qual les necessitats d'intervenció educativa sorgeixen de la discrepància entre allò que s'espera de l'infant o adolescent (prenent com a referència la psicologia evolutiva) i la seva realitat actual, establint les causes i les conseqüències de les conductes, així com establint les diferents alternatives d'intervenció educativa en funció de les necessitats detectades.

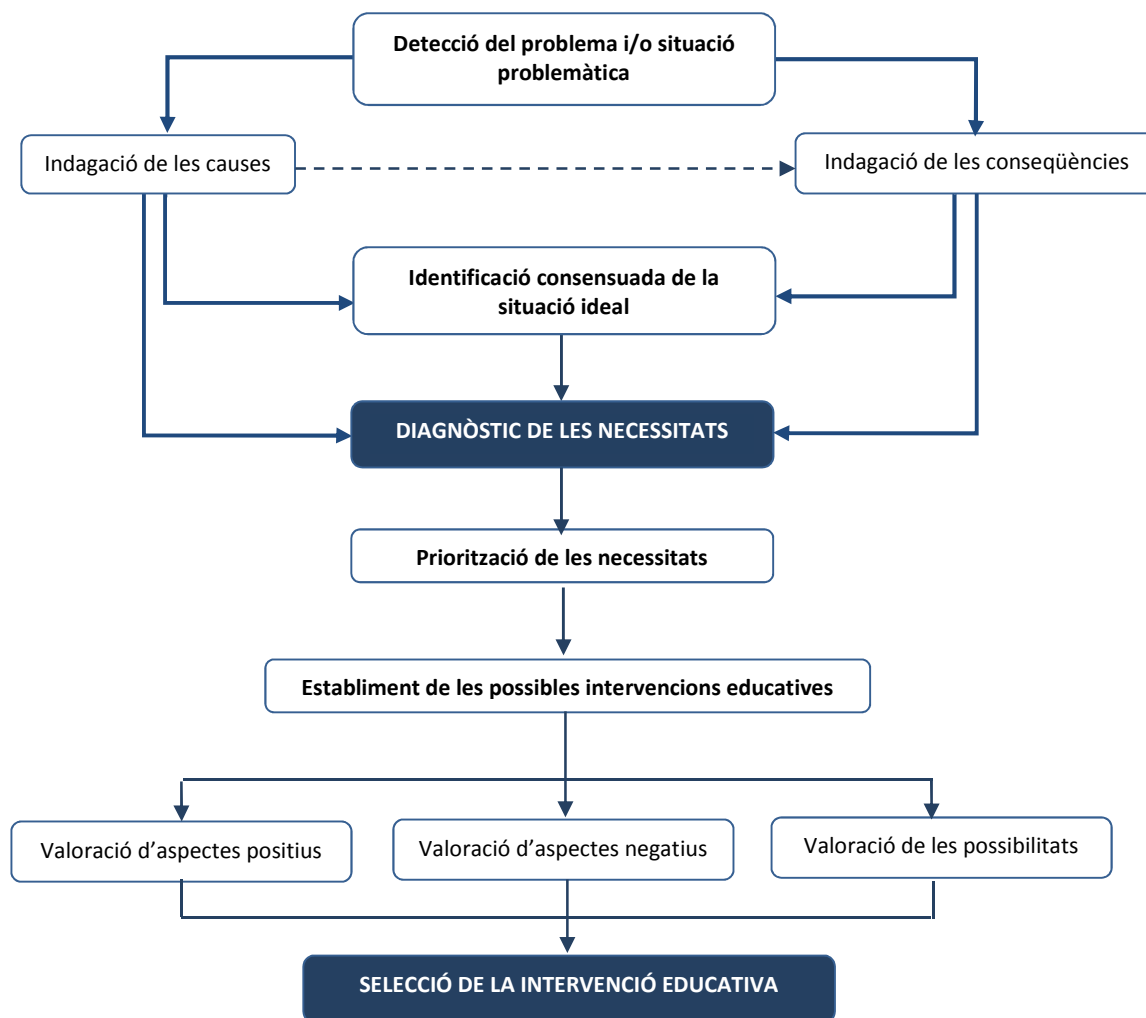


Figura 5. Model híbrid d'anàlisi de necessitats. Font: Elaboració pròpia.

El model d'anàlisi de necessitats es realitza sota un principi de multivarietat instrumental, ja que per a la seva elaboració es tenen en compte els informes previs, pautes d'observació, les tutories, guies de percepció i autopercepció de competències, etc.

A partir de l'anàlisi de necessitats s'elabora el PEI comptant, tal com s'ha esmentat al llarg d'aquest capítol, amb la participació activa de l'infant o adolescent. És important prendre en consideració que el principal referent a l'hora d'establir els objectius de l'infant o adolescent serà la psicologia evolutiva. A partir de l'elaboració del PEI es comencen a desenvolupar el conjunt d'accions i activitats encaminades a l'assoliment de l'objectiu. En aquest punt cal remarcar la importància de facilitar situacions d'aprenentatges el més aproximades a la realitat possible en les quals l'infant o adolescent pugui desenvolupar al màxim la seva competència. A més, com s'exposava

anteriorment, la intervenció educativa ha d'estar basada en el vincle que puguin establir els infants i adolescents amb els educadors/res dels CRAE, facilitant un entorn segur i de confiança. En relació amb la intervenció educativa, i centrat en els joves objecte d'estudi en aquesta investigació, molts d'ells es troben en processos de desadaptació social com a conseqüència de la seva història de vida, per la qual cosa es fa necessari prestar-los una atenció especial, la qual ha d'abordar-se des del fenomenològic, i així, apropar-nos més a les seves realitats (Jurado, 2004).

Finalment, el model presentat de gestió del PEI contempla l'avaluació contínua dels objectius establerts com a mecanisme per adaptar de forma permanent la intervenció educativa a les necessitats mostrades per l'infant o adolescent. Des del nostre punt de vista, recomanem una valoració mensual dels objectius plantejats al PEI, o almenys d'aquells que es consideren prioritaris i s'estan treballant de forma més intensiva. Si mensualment s'avaluen els objectius i aquesta informació es comparteix amb la resta de l'equip educatiu del CRAE, l'avaluació final serà més rica i més objectiva; els criteris d'intervenció educativa estaran més unificats i, en conjunt, la intervenció educativa serà més coherent i més ajustada a la realitat. A banda, el fet de realitzar una avaluació mensual dels objectius facilitarà l'elaboració mensual dels informes tutorialis de seguiment educatiu (ITSE) que es realitzen, que en el cas de Catalunya s'han de presentar cada 6 mesos a la DGAIA.

Com a conclusió d'aquest apartat, hem de fer referència de forma inevitable a l'èxit del pas dels infants i adolescents per recursos residencials del circuit de protecció. Montserrat, et al., (2010) fan referència a què l'èxit, definint-lo de forma ambigua i poc rigorosa, significa no haver caigut en una dinàmica d'exclusió social i per tant "*haver-se'n en sortit*". Aquests mateixos autors (2010) defineixen posteriorment l'èxit de forma més formal com allò que cadascú estableix com a èxit en la seva vida, mitjançant l'assoliment de fites, aspiracions, objectius, etc., relacionant-se de forma directa amb la satisfacció vital de cada persona. Per tant, es planteja la següent pregunta: *quines són les línies d'actuació dels CRAE i els requeriments en general que faciliten que les persones que han passat per aquest tipus de recurs residencial tinguin més garanties d'èxit en la vida adulta?* Per respondre a aquesta qüestió fem referència de nou a Montserrat et al., (2010) i a la recerca sobre els factors d'èxit dels infants atesos en CRAE, en la qual reflecteixen que aquests factors no es poden sustentar en una relació causal, sinó que s'associen amb:

- **Estabilitat:** llarga estada a un CRAE, amb els mateixos tutors i equip educatiu, juntament, si s'escau, amb els seus germans si hi tenien. A més, el moment del desiternament es realitza de forma planificada.
- **Atenció i suport fins i tot més enllà dels 18 anys:** fet que facilita que els joves acabin de rebre el suport i l'atenció educativa que necessiten, sigui pels professionals del sistema de protecció, per la família nuclear o bé per la família extensa.
- **Implicació dels educadors i qualitat de la intervenció educativa:** es fa valdre el vincle afectiu entre educadors i infants i adolescents atesos, exercint els primers de guies, orientadors i referents claus del procés. A més es valora de forma significativa la implicació de l'equip educatiu fins i tot en els moments més difícils.
- **Experiències d'atenció satisfactòries:** els joves destaquen el fet d'haver conviscut en unitats conviencials de dimensions reduïdes, ja que facilita l'apropament a l'equip educatiu, les intervencions educatives són més individualitzades i els moments es viuen amb molta intensitat. A més es remarca l'adquisició de valors, la perseverança, la responsabilitat i l'autonomia.
- **Xarxes de suport:** que representen un pilar fonamental en les seves vides.
- **Percepció d'una identitat "normalitzada":** voler viure com la resta d'infants i adolescents en el moment que estaven a CRAE.

D'altra banda, en aquesta mateixa recerca, els educadors afegeixen com a factors d'èxit:

- **Les característiques personals dels infants i adolescents:** destacant la capacitat de resiliència.
- **El treball amb les famílies:** per preparar el retorn al nucli familiar o bé per clarificar la situació de l'infant o adolescent en el CRAE.

### **1.11. Els processos de transició dels adolescents que estan en centres**

Prenent en consideració l'etapa evolutiva en la qual es troben els adolescents que formen part de la població objecte d'estudi en aquesta investigació, hem considerat oportú dedicar un apartat als processos de transició cap a la vida adulta, en el qual s'analitzin les diferents transicions que desenvolupa de forma paral·lela el col·lectiu

objecte d'estudi, posant de manifest les característiques, dificultats, suports necessaris i principis d'intervenció socioeducativa.

### **1.11.1. Delimitació del concepte de Transició a la Vida Adulta (TVA)**

Tradicionalment, el pas de l'adolescència a la vida adulta es caracteritza per tot un seguit de preocupacions, judicis de valor, pors, angoixes, incerteses i riscos; el que suposa per a l'adolescent un estat més o menys conscient de tensió que pot interferir de diferent forma en el seu desenvolupament personal i social en funció dels seus recursos personals, els suports que pugui rebre i el context socioeconòmic en el qual es desenvolupi.

Circumscribint-nos en relació al terme de *transició*, aquest el podem entendre metafòricament com el pont que separa dues situacions mínimament estables en el temps i que ofereixen certa seguretat i estabilitat a la persona. En aquesta línia, Pallisera (1996) defineix la transició com el fet d'abandonar una situació o entorn i assumir un nou rol en un altre entorn; en definitiva, l'autora (1996) es refereix al pas d'un determinat tipus d'existència a un altre. En el moment en què s'abandonà la situació estable comença el període de transició que durarà fins al moment en el qual de nou es restableix l'estabilitat i la seguretat en la situació de la persona. Hem de considerar, com esmentaven anteriorment, i prenent com a referència a Funes (2009), que les transicions són situacions de risc que es componen de pèrdues, incerteses, necessitats de referències, increment de l'autonomia, possibilitat de disminuir o enquistar dificultats i que moltes vegades aquestes no es caracteritzen per la seva brevetat i avenç lineal, sinó per períodes d'activació, d'espera, de regressions, d'acceleracions, etc.

Endinsant-nos més en el concepte de transició, hem de posar atenció a la dualitat en la conceptualització que realitzen Figuera i Bisquerra (1992, citat per Pallisera, 1996), quan estableixen que la transició té una conceptualització des del punt de vista sociològic, doncs representa un canvi d'estatus o de rol, i una conceptualització psicològica, ja que aquest procés comporta a més tot un seguit de canvis en les persones. Seguint aquesta dualitat, López, Santos, Bravo i Del Valle, (2013) defineixen el terme com el procés en el qual l'adolescent va assumint nous rols i fa front a noves situacions que requereixen uns nivells majors d'autonomia en relació amb els adults que els envolten. En conseqüència, podem dir que el fet d'assumir nous rols porta a l'adolescent a haver de fer front a situacions que requereixen nivells més elevats d'autonomia, fet que retroalimenta els rols que està adquirint i va assentant la seva

identitat. De la mateixa forma, aquest posicionament, assentament i reafirmació dels rols i d'identitat facilita l'adquisició de nivells més elevats d'autonomia.

Al llarg de la vida les persones experimentem nombroses transicions, moltes de les quals es desenvolupen pràcticament de forma automàtica i sense gaire planificació. D'altres, però, davant de les limitacions que pot tenir una determinada persona, necessiten una preparació específica que l'ajudi a fer aquest camí més planer, còmode i amb més garanties d'èxit. Per aquest motiu, contra més limitacions i dificultats tingui la persona que realitza aquest procés, més suport en forma de planificació, guia i orientació i suport serà necessari. Hem de prendre en consideració que si bé el pas a la vida adulta ja resulta un procés complex per a la població en general, aquest fet s'agreuja encara més quan fem referència específica als joves tutelats pel sistema de protecció a la infància i l'adolescència. Com remarca Martínez Rueda (2002), en el procés de transició a la vida adulta és quan poden aparèixer de forma més intensa i accentuada les desigualtats d'oportunitats, i les persones que tenen situacions personals i familiars més desfavoridores poden entrar en situació de risc social o agreujar-lo; a més que les necessitats dels joves avui en dia no es circumscriuen únicament a l'àmbit formatiu i laboral, sinó que entre les més rellevants també s'inclou l'àmbit residencial, baix poder adquisitiu i consum de tòxics.

En anys no molt pretèrits, el pas de l'adolescència a l'adulthood es feia de forma gairebé lineal, en el sentit que l'adolescent finalitzava una sèrie d'estudis (els quals no havien de tenir necessàriament un nivell de qualificació molt elevat), posteriorment entrava al sistema laboral (fet que li permetia començar un procés d'emancipació fora del nucli familiar) i en poc temps començava a formar una família. Avui en dia, aquesta forma d'arribar a la vida adulta ha canviat significativament, fruit entre altres motius, de la conjuntura socioeconòmica tan desfavorable que existeix des de l'any 2008. Les oportunitats laborals s'han reduït de forma important i, a banda, s'han precaritzat molts els llocs de treball, amb salaris molt baixos i contractes laborals a temps parcial i significativament inestables. Davant de la manca d'oportunitats laborals, en molts casos els joves prolonguen la seva etapa formativa, endarrerint d'aquesta forma la recerca de feina i, per tant, demorant la pròpia emancipació fora del nucli familiar. Aquest fet ha tingut com a conseqüència que s'endarrereixi la possibilitat d'abandonar el nucli familiar i per tant els adolescents romanen a casa dels pares fins a edats impensables fa un temps o en el cas dels més avantatjats, veure's en l'obligació d'haver de compartir pis amb diferents persones per dividir les despeses i viure



dignament. És a dir, en aquest últim cas, no és una elecció de vida sinó una mesura per subsistir. A més, hem de prendre en consideració que una característica dels processos de transició a la vida adulta avui en dia, fa referència a la reversibilitat que es pot donar en un moment determinat, ja que com les oportunitats laborals són tan escasses, precàries i inestables, una persona pot iniciar una vida independent fora del nucli familiar i en un moment determinat haver de veure's en l'obligació de tornar a aquest nucli davant la manca de treball, una separació, etc. Per tant, podem dir que els processos de transició a la vida adulta, si de per si ja son fràgils, actualment són extremadament delicats, trencadissos i reversibles. Podem dir, tal com afirma Mitchell (2006), que en relació amb la dècada anterior, els joves d'avui en dia experimenten menys permanència i més moviments dins i fora de diversos nuclis familiars (viure en parella, amb amics, amb la família, etc.). Aquest autor (2006) fa referència al concepte de *Bommerang Age* per referir-se al procés tan inestable i reversible que suposa la transició a la vida adulta, i afirma que el fet que els adolescents marxïn de casa, no necessàriament suposa que ho facin per sempre.

#### **1.11.2. La Transició a la vida adulta en els joves tutelats pel sistema de protecció**

Si la panoràmica reflectida anteriorment ja suposa un repte significatiu per als adolescents en general, els quals disposen la majoria de vegades d'un suport familiar que pot donar un suport en el procés, quan fem referència a la població objecte d'estudi la realitat encara resulta més crua. El procés de transició a la vida adulta amb els adolescents tutelats es caracteritza, com afirma Stein (2004, 2006), per ser més curt, comprimit server, accelerat i sovint perillós, que per als joves que emprenen aquest procés des del nucli familiar. En aquest cas estem parlant d'adolescents que un cop arriben als 18 anys inevitablement han d'iniciar un procés de transició a la vida adulta en un moment d'extrema vulnerabilitat. Yergeau, Pauzé i toupin (2007, citat per Melendro (2011c) assenyalen que els adolescents que han passat pel circuit de protecció tenen més dificultats en l'accés a una ocupació i en la finalització dels seus estudis; a més que mostren un comportament més autodestructiu i actituds antisocials. Així, podem observar clarament com aquestes transicions a la vida adulta són totalment diferents les unes de les altres, lluny de transicions lineals i tradicionals com les que es podien donar en generacions anteriors, i fins i tot molt diferents de les que realitzen en l'actualitat els adolescents que no han passat pel circuit de protecció de la infància i l'adolescència. Melendro (2011c) exposa que aquests adolescents poden ser susceptibles d'una manca de recursos personals, afectius i relacionals,

situant-los en situació de vulnerabilitat tant en aspectes laborals, econòmics i socials com en relació amb la construcció de la pròpia personalitat.

Des del nostre punt de vista, prenent en consideració a la població objecte d'estudi, entenem la transició a la vida adulta com un procés que ha de ser planificat i organitzat molt abans que el jove abandoni el sistema de protecció; i mitjançant el qual assoleix uns nivells de seguretat, confiança i autonomia que li permeten desenvolupar-se amb èxit en els diferents entorns d'interacció. Com ja hem esmentat, aquesta població és força vulnerable, motiu pel qual el procés de transició ha d'anar acompanyat d'una sèrie de suports significatius i adaptats, tant en el seu contingut com en la seva continuïtat, a les necessitats de cada adolescent.

Un altre aspecte a prendre en consideració quan parlem de la transició a la vida adulta dels joves tutelats, és el fet que per a ells no existeix la possibilitat de reversibilitat i tornada al nucli familiar en cas que la situació sigui insostenible; d'aquí la necessitat que des de les administracions desenvolupin plans de transició que ofereixin el suport necessari per compensar, en la mesura del possible, aquesta circumstància. En molts casos, els joves extutelats el primer que han de fer és trobar una mínima estabilitat econòmica per sufragar les seves despeses bàsiques, acceptant treballs molt precaris i que dificulten de forma clau la seva continuïtat en els estudis. Davant de la urgència per obtenir una feina que garanteixi el seu suport econòmic, molts dels adolescents abandonen els estudis en el moment quan troben una feina, encara que aquesta sigui precària, és a dir, a temps parcial, temporal i amb un sou molt baix. Els adolescents tutelats tenen com a contínua referència la majoria d'edat i la seva sortida del centre residencial, aspecte que condiona de forma significativa la realització d'uns estudis, i més quan aquests poden ser percebuts pels joves com a poc funcionals, poc significatius i amb un impacte mínim a curt termini. Aquest factor situa a l'adolescent en una situació de vulnerabilitat encara més agreujada, ja que com esmenta Melendro (2011c), el nivell de preparació acadèmica està molt relacionat amb el nombre d'oportunitats, aspiracions i confiança per fer front a les dificultats laborals, i per tant, pot conformar una persona amb una ciutadania greument limitada.

Prenent en consideració a Bàrbara (2009), resulta pertinent posar de manifest els diferents canvis que experimenten els joves un cop han abandonat del recurs residencial als 18 anys. Aquests canvis en forma de transicions es desenvolupen de

forma paral·lela, amb tot el que comporta cadascuna d'elles, i en molts casos sense els suports necessaris. Les transicions a les quals fem referència són:

- Canvi d'ubicació física en relació a l'habitatge (transició d'habitatge i per tant de nucli comunitari).
- Canvi de referents adults i professionals de referència.
- Canvi en la seva condició legal.
- Canvi en l'itinerari: de la formació al treball (transició al món laboral).
- Canvi en relació a la dependència de la cobertura de necessitats bàsiques.
- Obligació del procés de transició en un curt termini de temps.

Stein (2006, citat per Stein, 2005), d'acord als resultats dels estudis d'investigació sobre els joves extutelats realitzats des de mitjans de la dècada de 1980, suggereix que es pot fer referència a tres grups de joves extutelats en termes de resultats dels processos de transició a la vida adulta:

- **Young people moving on (els que tiren endavant):** fa referència a aquells perfils de joves extutelats que han pogut assolir una independència en la vida adulta amb èxit. Molt probablement han tingut una estabilitat i una continuïtat dins el sistema de protecció, a més de relacions afectives segures i facilitadores. Generalment aquests joves han aconseguit un desenvolupament acadèmic d'èxit durant la seva estada al sistema de protecció, a més de ser joves amb una eficaç seguretat, autoconfiança i autoestima i que valoren i aprofiten els recursos i suports oferts.

A partir de Stein i Munro (2008, citat per Montserrat i Casas, 2010) i de García Barriocanal, Imaña i De la Herrán (2007) podem afirmar que l'èxit en aquest procés ve determinat per:

- Haver tingut una estabilitat en la infància, sobretot en el moment en què es trobaven dins del sistema de protecció, pot facilitar la capacitat de resiliència de l'adolescent, ja que dóna continuïtat al manteniment de referents estables tant dins del centre residencial, com en el centre escolar i en la comunitat. A més, com afirmen López et al., (2013), aquells adolescents que al llarg de la seva estada dins del circuit de protecció van tenir menys canvis residencials mostren, amb posterioritat, major

estabilitat, millors resultats acadèmics, més possibilitat d'obtenir suports i més garanties d'accedir a una ocupació.

- Estabilitat dels equips d'educadors en els centres residencials.
  - Haver rebut el màxim de suport i durant el màxim de temps possible. És a dir, disponibilitat i recolzament dels professionals.
  - Treball en espais reduïts.
  - Haver rebut l'atenció adequada i satisfactòria per part dels professionals del centre.
  - Disposar de xarxes de suport positives.
  - Planificar la sortida i seguiment del centre residencial.
- **Survivors (supervivents):** Stein (2006, citat per Stein, 2005), es refereix a aquells joves que poden haver experimentat una major inestabilitat al llarg de la seva estada als recursos residencial. Dins d'aquest grup es troben aquells joves que potser han patit algun acolliment familiar frustrat, que tenen un nivell de qualificació professional baix o molt baix, que no disposen de feina i si treballen, ho fan de forma precària i amb nivells significatius d'insatisfacció. Les investigacions, continua Stein (2006), conclouen que la diferència en la trajectòria de les seves vides va ser el suport personal i professional que aquests joves van rebre en abandonar el sistema de protecció. Per tant, una solució seria la disposició, més enllà de la majoria d'edat, de professionals que ajudessin a continuar treballant l'emancipació del jove; òbviament a partir d'un pla de treball consensuat amb l'adolescent i segons la responsabilitat d'aquest al llarg de tot el procés.
  - **Victims (víctimes):** es fa referència a aquells adolescents del sistema de protecció més desfavorits, que molt probablement van patir les experiències sociofamiliars més traumàtiques i als quals, el sistema de protecció no va ser capaç d'ajudar a superar les seves dificultats. Són joves que van patir un nombre significatiu de canvis residencials durant l'estada al circuit de protecció, que probablement van desenvolupar conductes disruptives i van mostrar dificultats en les seves relacions i també dificultats escolars. Ja en el moment d'abandonar el sistema de protecció, les oportunitats d'èxit en el procés de transició a la vida adulta eren mínimes i un cop fora, són persones amb

dificultats per obtenir o mantenir una feina, una llar, a més que poden presentar problemes de salut mental. En definitiva, es pot dir que tenen necessitats d'atenció integral molt complexes.

En relació a la classificació anterior, Stein (2006) afirma que les diferències entre els perfils anteriors s'associen a la qualitat de l'atenció que reben els adolescents, les diferents transicions experimentades i el suport que poden rebre després de la sortida del circuit de protecció. A més, l'autor (2006) considera que una millora dels resultats passa inevitablement per oferir respostes més integrals a través de tot el procés, les quals es concreten en: intervenció primerenca i suport a la família; facilitar una millor atenció de qualitat caracteritzada per l'estabilitat, la continuïtat i l'èmfasi en superar els dèficits educatius; plantejar diferents tipus de transicions graduals sota el principi de normalització, i oferir el tipus de suport adient en funció de les necessitats del jove, posant el punt d'atenció en aquells que presenten problemes de salut mental.

En general els adolescents tutelats tenen una sèrie de dificultats en els processos de transició a la vida adulta que poden venir determinades, entre altres factors, per:

- Baix nivell d'estudis finalitzats.
- Dificultats i/o mancances econòmiques.
- Manca de competències d'empleabilitat.
- Manca de xarxa familiar.
- Problemes de salut mental i consum de tòxics.
- Nivells de seguretat, autoestima i autoconfiança baixos.
- Manca de suports (econòmic, habitatge, etc.) en el procés de transició a la vida adulta.
- Manca de temps per aconseguir els aprenentatges necessaris per assolir una transició a la vida adulta amb garanties d'èxit.

López et al., (2013) conclouen a partir de nombroses investigacions al voltant de joves tutelats amb mesures d'acolliment familiar, que aquests tenen més risc de fracàs escolar, precarietat laboral, atur crònic, parentabilitat precoç, conductes addictives, delinqüència, problemes de salut física i mental, indigència i aïllament social. En el cas dels joves tutelats que han estat ingressats en centres residencials, les dades que s'obtenen encara dibuixen una realitat més preocupant.

### **1.11.3. Claus en la intervenció socioeducativa per a la transició a la vida adulta dels joves tutelats**

En el cas que ens ocupa, perquè les diferents transicions que l'adolescent experimentarà al llarg d'aquest temps es duguin a terme amb èxit es fa necessària i ineludible la presència i acompanyament de l'equip educatiu dels centres i dels diferents recursos en els quals el jove participa, proporcionant-los la companyia, la seguretat i la confiança necessària. En els processos de transició apareixen dificultats i limitacions com a conseqüència de la història de vida, del context en què es desenvolupen, de les pròpies característiques personals, etc., per la qual cosa la intervenció educativa ha de prendre en consideració tots aquests aspectes amb la finalitat de contribuir a la inclusió sociolaboral dels joves atesos. A més, no podem deixar de banda l'etapa crucial en què aquests joves es troben, és a dir, l'adolescència. En aquest sentit, Giró (2007) explica el període evolutiu de l'adolescència com un període fonamental en el desenvolupament de la personalitat, en el qual es construeix la identitat de l'individu, es defineix el "jo" a través dels altres, i on l'adquisició de l'estatus d'adult cobra sentit, tot això en estreta dependència del context social d'interacció.

A partir de Stein (2004, citat per López et al., 2013); Patterson i Osborn (1998, citat per Jenaro, 1999), García Barriocanal et al., (2007) i Melendro (2011a, 2011b, 2011c), considerarem els fonaments imprescindibles per als processos de transició a la vida adulta, que fan referència a:

- Abordar la intervenció socioeducativa del procés de transició a la vida adulta des d'un plantejament d'acció ecosocial, que passa de forma indispensable per un profund coneixement dels entorns d'interacció relacional dels joves (dinàmiques familiars, grups de referència, ocupació del temps de lleure, etc.), atenent a les possibilitats reals d'intervenció i també a la incertesa que caracteritza aquests processos.
- Endarrerir el moment de la sortida del sistema de protecció fins al moment en el qual l'adolescent estigui preparat per fer un procés amb certes garanties d'èxit.
- Començar el procés tan aviat com siguin possible, d'acord a una visió de futur.
- Fomentar la participació activa del jove, facilitant l'oportunitat perquè pugui participar i prendre decisions conscients i responsables.

- Identificar correctament les necessitats d'intervenció i planificar el procés en conseqüència.
- Facilitar suports en el procés de transició a la vida adulta, tant abans com després de la sortida del sistema de protecció i, fins i tot, més enllà dels 21 anys.
- Identificar connexions i recursos.
- Utilitzar la figura dels mentors.
- Oferir suport econòmic.
- Desenvolupar programes d'educació, ocupació, habilitats d'autonomia per a la vida diària, presa de decisions i resolució de problemes.
- Normalitzar l'experiència en el recurs residencial.
- Prendre en consideració la importància de la família biològica o acollidora.
- Mantenir una coordinació eficaç entre tots els agents implicats en el cas.
- Mantenir una estabilitat referencial: quant als professionals que ofereixen el suport a l'adolescent, per tal de no endarrerir el procés i evitar interferències no desitjables.
- Treballar en xarxa, de forma interdisciplinària i coordinada, amb la finalitat d'oferir, des dels diferents agents que treballen amb el jove, una resposta unitària, coherent i sense ambigüitats en la intervenció.

En conseqüència, els Programes de Transició a la Vida Adulta vinculats als respectius plans de treball han de poder:

- Desenvolupar al màxim les competències necessàries per assolir el grau més gran possible d'autonomia personal i d'integració social.
- Facilitar estratègies de participació dels joves en els diferents contextos d'interacció: laboral, social, cultural, econòmic, domèstic, de temps de lleure, educatiu i de salut.
- Proporcionar una continuïtat en relació a l'habitatge quan els joves surtin del recurs residencial.

- Oferir la possibilitat de disposar d'una quantitat econòmica per satisfer necessitats bàsiques i continuar amb els estudis.
- Facilitar oportunitats educatives que permetin als adolescents assolir uns nivells d'estudis i qualificació que faciliti l'aprenentatge al llarg de la vida.
- Facilitar uns aprenentatges professionals que promoguin l'accés a una ocupació.
- Proporcionar processos mitjançant els quals els adolescents puguin disposar d'una salut física i psíquica que faciliti la gestió de la transició a la vida adulta.

Des de la visió que el procés de transició a la vida adulta ha d'estar planificat de forma integral, considerem com a imprescindible que els adolescents puguin disposar, tant abans com després d'abandonar el sistema de protecció, dels següents programes:

- Habitatge
- Econòmic
- Orientació i seguiment acadèmic
- Orientació jurídica
- Inserció laboral
- Seguiment psicològic

A partir de les consideracions anteriors i tenint present la població objecte d'estudi, ens plantejem els processos de transició a la vida adulta com etapes vitals en la vida d'aquests joves que, a causa de les circumstàncies que els envolten, necessiten una planificació i preparació orientada en els següents eixos:

- Identificar clarament les necessitats d'intervenció educativa.
- Establir objectius funcionals i significatius orientats a les necessitats detectades.
- Facilitar intervencions educatives que promoguin l'assoliment d'hàbits d'autonomia, implicació i responsabilitat.
- Desenvolupar una tasca educativa amb la finalitat que l'adolescent adquireixi uns nivells d'autoestima, seguretat i autoconfiança òptims.
- Oferir el suport educatiu necessari perquè l'adolescent amplii la seva xarxa social.



Arribat a aquest punt, convé fer menció als suports que han de rebre els adolescents tutelats per facilitar l'èxit en el procés de transició a la vida adulta. Com a suports entenem les ajudes en forma de recursos humans, materials i econòmics que acompanyen al jove en aquest procés i que actuen en funció de les seves necessitats.

Prenent en consideració l'heterogeneïtat d'aquesta població, aquests suports, que es vinculen als programes als quals fèiem menció anteriorment, es caracteritzaran per la seva capacitat de flexibilitat i varietat per oferir uns ajuts adequats en el moment adient i durant un temps prudencial. També cal destacar que poden estar centrats en la persona, en el context o en els serveis oferts, i disposar de diferents intensitats en funció de les necessitats dels joves. Els suports als quals fem referència són els següents:

- **Suports intermitents:** fan referència a joves que necessiten un suport en moments puntuals en algunes de les àrees de desenvolupament.
- **Suports limitats:** estem parlant de joves que necessiten uns determinats ajuts intensius durant un determinat període de temps en unes àrees concretes de desenvolupament.
- **Suports generalitzats:** fem referència a joves que necessiten suports en la majoria d'àrees de desenvolupament durant un temps determinat.



## 2. FACTORS CONDICIONANTS EN ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE

---

---

### Introducció

El primer capítol ens ha situat i contextualitzat en relació amb la població objecte d'estudi d'aquesta investigació, així com en la intervenció socioeducativa que es desenvolupa en els CRAE. En aquest segon capítol analitzem el procés d'ensenyament-aprenentatge contextualitzant-lo en l'àmbit acadèmic. Així, són diferents i nombrosos els factors que poden interrelacionar-se en el procés d'aprenentatge que porta a terme un educand, i no tan sols hem de fixar el punt d'anàlisi en el propi alumne, sinó que, a més, i partint d'una visió global i integral del procés, hem d'establir les diferents variables externes que també l'influeixen i el condicionen, i que conjuntament amb les variables internes (les pròpies de la persona), influeixen en el que se sol anomenar *rendiment acadèmic*. Serà precisament aquest últim concepte el punt de partida del present capítol, el qual començarà per una aproximació conceptual amb la finalitat de clarificar el terme, per posteriorment analitzar els diferents models explicatius. A partir de la clarificació terminològica, estudiarem en profunditat un concepte que es vincula directament amb el rendiment acadèmic: el fracàs escolar. En aquest sentit, també portarem a terme una clarificació etimològica, s'estudiaran dades rellevants per treballar a partir de la prevenció i s'analitzarà el procés i les conseqüències del fracàs escolar. Per acabar, s'aprofundirà en les variables que poden condicionar el procés d'ensenyament – aprenentatge, categoritzades en: variables personals, sòciofamiliars i escolars. Tot plegat tracta d'evidenciar les situacions, dinàmiques, factors, etc., que ens poden acostar cap a l'èxit escolar. Cal posar de manifest que hem tractat en major o menor profunditat els diferents factors que poden condicionar el procés d'ensenyament-aprenentatge, en funció de la capacitat que es disposa des dels CRAE per intervenir en ells.

### 2.1. Què volem dir quan parlem de rendiment acadèmic?

La relació entre els processos d'ensenyament – aprenentatge i el rendiment acadèmic que se'n deriva, no és un tema emergent actualment, ni dins de la comunitat educativa ni de la societat en general; per tant, podem dir que aquesta relació és consubstancial al fet educatiu. La gran majoria d'accions que es porten a terme en la nostra vida quotidiana són avaluades, bé per un mateix (en el que és bàsic realitzar un exercici

d'honestat) o bé per uns tercers, mitjançant l'aportació d'informació al voltant de si s'han aconseguit els objectius establerts o no, i valorant tant els mitjans utilitzats com el procés en general. Així doncs, com esmentàvem anteriorment, el sistema educatiu també es preocupa per la qüestió del rendiment, en aquest cas acadèmic, centrant-se sobretot en les qualificacions. Com explica Adell (2003), la preocupació pel rendiment acadèmic és una qüestió gairebé universal, la qual no se situa tal sols en l'alumne, sinó també en les seves famílies, el professorat i la societat en general, que és testimoni de les dades que s'ofereixen al voltant del sistema educatiu i es mostra crítica davant el grau de preparació per a la vida ciutadana que evidencien molts dels adolescents al finalitzar l'ESO. En la mateixa línia, dècades anteriors, explicava Pérez Serrano (1981) que la qüestió del rendiment era una preocupació permanent al món modern i que tot el que envoltava a aquest món estava basat en un criteri d'economia funcional, en el sentit d'assolir el màxim rendiment en el mínim temps i esforç possible.

A partir de les breus línies reflectides, podem arribar a la conclusió que la qüestió que ens ocupa no és gens fàcil de gestionar, constituint-se com un complex constructe que va més enllà de ser avaluat tan sols a partir de les qualificacions que obtenen els alumnes. Són nombroses les aproximacions etimològiques que s'han elaborat al voltant del terme, moltes de les quals, com esmentàvem anteriorment, es basen en un producte final com són les qualificacions i no en l'operativització de les competències assolides per donar resposta a les diferents situacions que els hi podem plantejar als educands en un moment donat. Són nombrosos els autors que fan referència al terme en qüestió com a un constructe de difícil definició i mesura (Garanto, Mateo i Rodríguez, 1985; González, 1988; Álvaro Page, 1990). Com a introducció del que a continuació serà un treball més elaborat en profunditat, podem dir que el terme fa referència a un constructe multidimensional i polièdric en el qual interactuen nombroses variables, les quals abasten dimensions més enllà de les purament relacionades amb els alumnes i que, com expliquen Garanto, Mateo i Rodríguez (1985), existeix una dificultat significativa per constatar la influència dels diferents factors interrelacionats, fet que ha portat, en determinades ocasions, a la realització de judicis de valor erronis. En aquest sentit Adell (2003) fa referència al fet del rendiment acadèmic, no tal sols centrant-se en les notes, sinó que a més, afegeix el grau de satisfacció psicològica, de benestar del propi educand i de la resta d'agents implicats en el procés. L'autor (2003) continua explicant que aquest és un constructe complex que és resultant de múltiples i variades variables com poden ser la motivació,

la personalitat, les actituds, els contextos d'interacció, etc. No obstant això, hem de deixar constància que la majoria d'autors, a l'hora d'explicar el terme, recorren a les qualificacions com a pilar fonamental. Tot i així, com molt encertadament explica Adell (2003), les notes no sempre reflecteixen de forma fidel el procés d'aprenentatge dels educands, representant d'aquesta forma una consistència molt dèbil (Barlow, 2003, citat per Fernández Enguita, Mena, i Riviere, 2010).

D'altra banda, també podem trobar relacions entre el rendiment acadèmic dels educands i les seves habilitats i l'esforç que hi dediquen. En aquest sentit, estem d'acord amb Edel Navarro (2003) quan explica que els docents valoren més als alumnes que s'esforcen, que no pas a aquells que tenen més habilitats en els estudis i, per tant, no han d'esforçar-se tant. L'autor (2003) fa referència al fet que davant d'una situació d'èxit escolar, l'educand no pateix cap tipus d'alteració negativa en la seva autoestima, relacionada amb les seves habilitats o el seu esforç. Ben diferent és aquella situació en la qual l'educand posa tot el seu esforç en assolir uns objectius educatius i finalment aquests no s'aconsegueixen, fet que incideix plenament en l'autopercepció de les seves habilitats i que pot generar un sentiment d'humiliació. És per aquest motiu que, segons l'autor (2003), molts educands fan ús de diferents estratègies, catalogades de *fugida cap endavant* consistentes en esforçar-se poc per tal de no posar en qüestió les seves habilitats en cas de no assolir els objectius i, a vegades, per no desvaloritzar-se encara més. Aquest és un aspecte que afecta a molts adolescents tutelats, els quals davant la manca d'autoestima i seguretat que pateixen, comencen a faltar a les classes i abandonen els estudis per no danyar encara més el seu feble autoconcepte.

Considerem, com explica García López (2001), que el terme ha anat evolucionant al llarg dels anys des de posicionaments purament unidimensionals (un únic criteri de valoració) cap a visions i perspectives multidimensionals, en les quals es prenen també en consideració altres variables susceptibles de condicionar el desenvolupament acadèmic de l'alumne a classe. D'aquesta forma ens acostem al terme considerant que els resultats escolars no depenen tan sols de les variables personals de l'alumne, sinó que a més, també incideixen de forma recíproca aspectes sociofamiliars (comunicació, relacions, suports, tipologia de CRAE si es tracta de joves tutelats) i escolars (el propi sistema, suport educatiu, clima escolar, etc.). A més, un altre element primordial a l'hora de valorar el rendiment acadèmic dels adolescents és considerar el nivell acadèmic previ que tenen i no el que haurien de tenir per edat escolar.

Amb la finalitat de clarificar el complex terme de rendiment acadèmic, partirem de les classificacions d'aquest concepte establertes per Álvaro Page et al., (1990) i Pérez Serrano (1981). En primer lloc, hem de fer referència a les **definicions en les quals es considera tan sols un criteri o enfocament**, i en les quals, com explica Pérez Serrano (1981), es pot apreciar la manca de visió de conjunt. Entre aquestes definicions, trobem la que desenvolupa Kaczynska<sup>6</sup>, (1935, citat per Pérez Serrano, 1981), en la qual condiona el rendiment acadèmic de l'alumne a la seva voluntat. Aquesta visió del terme ha quedat superada avui en dia, prenent en consideració que el rendiment no és resultat tan sols d'una variable, sinó que influeixen variables de tipus personal, social, cultural, familiar, educatives, etc. En aquesta mateixa línia, García López (2001) afegeix que existeixen creences que relacionen el rendiment acadèmic dels alumnes amb el concepte de capacitat, de tal forma que podríem arribar a considerar que un alumne no rendeix, perquè no té capacitat suficient.

També podem trobar definicions del terme en les que es defineix el **rendiment acadèmic com el resultat del treball escolar** (Álvaro Page et al., 1990). Des d'aquesta perspectiva, Just (1971, citat per Álvaro Page et al., 1990) al·ludeix al terme com el resultat d'una conducta. Així, De la Orden, Oliveros, Mafokozi, i González (2001), en la mateixa línia, defineixen el terme com el resultat d'una activitat i esmenta que el terme rendiment acadèmic es pot considerar des del punt de vista del rendiment del sistema educatiu (macro) o des del punt de vista del rendiment individual (micro). D'aquesta forma, podem observar com aquesta segona concepció del rendiment acadèmic inclou, de forma implícita, d'altres variables que no tan sols tenen com a protagonista les capacitats de l'alumne. De la Orden et al., (2001), a l'hora de fer referència al substantiu del rendiment acadèmic, expliquen que és l'assoliment del producte escolar. A més, els autors (2001) relacionen el concepte de rendiment del sistema educatiu (macro) amb el món econòmic i expliquen que el concepte s'ha d'entendre en termes de balanç de resultats, posant l'accent en els resultats obtinguts. En relació amb el rendiment individual, els autors expliquen que el referent són els objectius educatius i, per tant, el rendiment acadèmic fa referència fins a quin punt s'han assolits aquestes fites. Com es pot apreciar en el següent gràfic, el rendiment acadèmic s'estableix i s'explica tan sols a partir dels resultats escolars aconseguits, és a dir, en funció dels objectius que l'alumne assoleix, sense prendre en consideració cap altre variable.

---

<sup>6</sup> Cit. En Pérez Serrano (1981). Kaczynska, M<sup>a</sup> (1935). El rendimiento escolar y la inteligencia. Madrid: Espasa Calpe. Pág. 16-18.

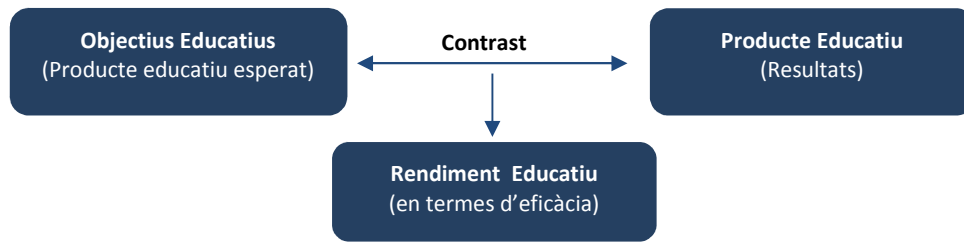


Figura 6. Representació del concepte "rendiment acadèmic". Font: De la Orden et al., (2001)

En aquesta mateixa línia trobem la definició del terme que aporta Martínez Otero (1997:24) i en la que es defineix el concepte com *".. a producte que dóna l'alumne en l'àmbit dels centres oficials d'ensenyament"*. Com podem observar, la definició tan sols se centra en els resultats acadèmics, sense considerar altres variables que puguin incidir en el procés d'aprenentatge de l'alumne. Des d'aquesta perspectiva d'anàlisi del terme, arribem a la conclusió del subjectiu i relatiu que en un moment donat suposa aquest concepte, ja que com explicàvem anteriorment, les qualificacions escolars es poden veure condicionades per factors externs al propi alumne com poden ser les expectatives dels docents, la imatge d'aquests sobre el propi alumne, etc. Tot plegat factors que en aquest tipus de definició no es prenen en consideració. En aquest sentit, estem d'acord amb García López (2001) quan explica que pot resultar un problema el fet d'afrontar el rendiment escolar dels alumnes des d'un plantejament en el qual es defineixi aquest terme com a un resultat educatiu derivat de l'experiència acadèmica dels alumnes, és a dir, de les qualificacions. A més, fent al·lusió a Álvaro Page (1990), les qualificacions escolars tenen un valor relatiu per establir el rendiment acadèmic de l'alumne, ja que no existeix un criteri estàndard per a tots els centres, ni en totes les assignatures, ni molt menys per a tots els professors/res. En conseqüència, els autors (1990) fan referència de forma explícita a la subjectivitat que envolta el concepte.

Podem establir una tercera forma d'analitzar **el concepte, en aquest cas partint d'una visió més teòric-pràctica, global i holística** del procés d'aprenentatge i, per tant, considerant les diferents variables que incideixen en aquest procés. En aquesta línia, trobem definicions com les que aporten González Fernández (1975), explicant el concepte de rendiment acadèmic com tota una constel·lació de variables que es deriven de la situació i dinàmica familiar, la situació del propi alumne i del sistema educatiu. Forteza Méndez (1975) també defineix el terme en qüestió utilitzant una visió més global, encara que se centra sobretot en les variables personals de l'alumne. L'autor (1975) defineix el terme com la productivitat del subjecte, el producte final de l'aplicació del seu esforç, matisat per les seves actituds, trets característics i la

percepció més o menys correcta dels objectius assignats. García López (2001) aniria en la mateixa línia i afegiria que el terme és un constructe complex i multidimensional, vinculat en els seus orígens a criteris d'economia funcional mitjançant una relació *educació-producció*. A banda, trobem destacable l'aportació d'Adell (2003), quan fa referència al fet que un bon rendiment acadèmic no tan sols és la resultant del fet d'obtenir bones qualificacions, sinó que a banda també implica un augment del grau de satisfacció psicològica, de benestar del propi alumnat i de la resta de variables implicades. Òbviament, aquest grau de satisfacció serà considerat també com a facilitador del rendiment acadèmic dels alumnes.

Finalment, hem de fer referència a les **definicions de caràcter més funcional i operatives**, com la que estableix Gimeno Sacristán (1976), en la qual defineix el terme com allò que queda reflectit en les qualificacions escolars, producte de tot un curs acadèmic. Afegeix aquest últim autor (1976) que el rendiment acadèmic de l'alumne depèn de la seva personalitat i que, per tant, es pot veure condicionada per qualsevol variable que l'afecti. D'aquesta forma podem afirmar com defineix el terme en forma de producte, però condicionat per totes les variables que poden condicionar en un moment donat l'alumne.

Reprenent de nou les qualificacions escolars com a element principal per a la valoració del rendiment acadèmic dels alumnes, hem de posar de manifest que aquest mai pot ser aquest l'únic criteri a prendre en consideració, ja que ens oferirà una visió molt parcial del desenvolupament acadèmic de l'alumne. Compartim amb González (1988), el fet de considerar que les definicions aportades anteriorment tenen una problemàtica comuna derivada de la dificultat de mesurar el rendiment acadèmic. Com explica aquest últim autor (1988), el fet de construir instruments d'avaluació que permetin avaluar el rendiment escolar dels alumnes de forma fiable, s'erigeix com una tasca significativament complexa, en la que intervenen variables de tipus educatives, psicològiques i socials.

Al llarg del temps, com explica García Hoz<sup>7</sup> (1971, citat per Pérez Serrano, 1981) el rendiment escolar s'ha entès en funció de les capacitats de l'alumne en relació amb els objectius establerts. Tot i així, és aquest últim el criteri que acaba tenint un pes significativament major a l'hora de fer la valoració de l'alumne, és a dir, no es realitza una valoració en funció de les seves capacitats, situació educativa i sociopersonal, sinó

---

<sup>7</sup> García Hoz (1971) La evaluación del rendimiento escolar en el modelo de evaluación educativa. Revista de Educación, núm. 214



que es realitza una valoració conjunta de l'alumne d'acord als objectius prèviament establerts. Prenent en consideració a la població objecte d'estudi, hem de posar de manifest que la situació sociofamiliar condiona de forma significativa el desenvolupament d'aquests alumnes a l'institut i que pot ser que, tot i el baix nivell de qualificacions que puguin obtenir en un moment donat, el seu rendiment acadèmic hagi estat favorable, ja que les condicions de partida poden arribar a ser significativament més desfavorables que les de la resta de companys. Tot plegat ens obliga a considerar la valoració del rendiment acadèmic des del punt de vista de la singularitat, considerant com condicionen el desenvolupament acadèmic de l'alumne les variables personals, familiars i educatives i, òbviament, prenent també com a referència els objectius plantejats en cada etapa educativa.

## **2.2. Models d'explicació del rendiment acadèmic**

Mitjançant aquest apartat volem portar a terme una revisió dels diferents models elaborats que s'han utilitzat per definir i entendre el concepte de rendiment acadèmic. Són nombrosos els models i classificacions establertes per explicar el rendiment acadèmic dels alumnes. A continuació aprofundirem en els models, seguint la classificació establerta per Álvaro Page (1990); Garanto, Mateo i Rodríguez (1985), i Rodríguez Espinar (1982).

### **2.2.1. Segons la disciplina d'estudi**

Tradicionalment, han estat nombroses les disciplines que han estudiat el rendiment acadèmic dels alumnes, malgrat que com posa de manifest Rodríguez Espinar (1982) la majoria de vegades el tema ha estat abordat des d'un punt de vista unidisciplinar, deixant escapar l'oportunitat de fer avanços conjunts. A grans trets, els models que podem trobar en la bibliografia al voltant del tema es poden categoritzar en:

- **Models Pedagògics:** es posa més èmfasi en les estratègies metodològiques que s'apliquen en els processos d'ensenyament- aprenentatge. A més, inclouen la forma de fer del docent i les característiques conductuals de l'alumne.
- **Models Sociològics:** posen més èmfasi en les característiques ambientals (contextuals), analitzant les relacions que s'estableixen entre les variables familiars, les variables educatives institucionals i les variables socials. Un dels problemes que presenten els models sociològics resideix, segons Rodríguez Espinar (1982), en la dificultat d'aïllar les variables determinants.

- **Models Psicològics:** posen més èmfasi en les variables personals dels alumnes i dels docents, pel que fa a aptituds, motivació, interessos, etc. Aquests models han evolucionat des de la consideració de les variables estàtiques (intel·ligència) cap a l'enfocament en les variables dinàmiques (elements motivacionals) i l'anàlisi de la relació entre ambdós (Rodríguez Espinar, 1982).
- **Models Psicosocials:** posen l'èmfasi en els processos interpersonals propers a les persones en els quals s'emmarca la seva vida. A partir d'aquesta consideració, Rodríguez Espinar (1982) explica que hi ha dues postures dels models; la primera postura analitza els processos des d'un punt de vista extern, observant com les variables (tant les d'estructura familiar, escola..., com les de procés) influeixen en la persona; la segona postura posa el punt d'atenció en la influència, però en aquest cas, des d'un punt de vista intern a partir del qual intenta interpretar com la persona percep aquestes variables i com li influeixen. Tot i així, com explica l'autor (1982), podem trobar estudis en les que ambdues postures estan entrecruades.
- **Models eclèctic d'interacció:** a partir de la consideració dels models anteriors i, per tant, prenent en consideració el perill que aquests es puguin ofegar en si mateixos (Rodríguez Espinar 1982), el model eclèctic d'interacció reconeix que el rendiment acadèmic té influència de variables estàtiques i dinàmiques de la personalitat, de variables socials, tant d'estructura com de procés i reconeix el JO, com a element integrador i determinant de la conducta.

### 2.2.2. Segons la funció atribuïda a la institució escolar i a altres elements del sistema educatiu

- **Models d'entrada - sortida:** el model, també anomenat "*caixa negra*", pren l'escola com un sistema d'atributs en el que es fa del tot necessari analitzar les relacions existents entre les entrades i les sortides. D'aquesta forma, el que busca el model és identificar les unitats d'entrada que determinen les sortides (producte final), entenent el rendiment acadèmic a partir de la quantitat i qualitat d'aquestes entrades. Quan parlem d'entrades ens estem referint tant als alumnes, als docents, com al medi d'interacció, tot plegat des d'una òptica productiva. L'objectiu del model, segons Garanto, Mateo i Rodríguez (1985), és identificar les diferents fonts de diferenciació, independentment dels processos relacionals que es donen entre els protagonistes de l'aprenentatge.

- **Model Procés – Producte:** el model pren com a referència les variables generades a partir de la interacció dels comportaments docents i discents, determinant, per tant, els efectes del professor en la millora dels processos d'instrucció. D'altra banda, també ha tingut repercussions en la formació del professorat, ja que identifica els comportaments docents i la seva interacció amb els dels propis alumnes en relació amb l'eficàcia dels processos d'ensenyament - aprenentatge. Des de la perspectiva d'aquest model, podem identificar variables que poden ser modificades amb la finalitat de millorar els processos, sense haver d'esperar a canvis estructurals en el sistema educatiu.
- **Model Entrada – Procés - Producte:** en aquest model, per tal d'evitar l'opacitat a què ens referíem anteriorment, s'inclouen variables relacionades amb el procés d'ensenyament - aprenentatge com: les estratègies metodològiques, recursos facilitats als alumnes, etc. El model considera tant els docents com els alumnes, així com els recursos econòmics - financers i la seva distribució.
- **Model Context - Entrada - Procés - Producte:** el model, a diferència dels anteriors, considera el context de la institució escolar com a variable que també s'ha d'analitzar. Dins d'aquestes variables s'inclouen aspectes econòmics i socials.

### 2.2.3. Segons l'explicitació de la relació entre variables

- **Models additius:** prenen com a referència la influència de les diferents variables en el rendiment acadèmic dels alumnes i estableixen l'aprenentatge com a una resultant d'una funció on s'inclouen les aptituds, l'ambient i les estratègies de la instrucció.

$$R = f(\text{Aptituds} + \text{Ambient} + \text{Instrucció})$$

És important posar de manifest, tal i que ho fan Garanto, Mateo i Rodríguez (1985), que els factors determinants actuen com sumands independents. La gran crítica que realitzen aquests autors (1985) al model radica en la dificultat de realitzar una correcta valoració de l'aportació de cada sumand i que en nombroses ocasions s'han inferit relacions causals on només existien o es constataven associació de factors. Hem de recordar que a una situació de baix o alt rendiment acadèmic s'arriba mitjançant la interrelació de la suma de diferents factors.

- **Models Multiplicatius:** molt semblant al model eclèctic exposat anteriorment, posa l'èmfasi en el context on es produeix el rendiment acadèmic, per tant, l'escola s'erigeix com a un sistema cultural de relacions socials entre família, professors, alumnes i companys. El model es relaciona amb els plantejaments sociològics de George Herbert Mead, donat lloc a la corrent del "interaccionisme simbòlic" i de John Dewey amb el "funcionalisme" de l'escola de Chicago (Garanto, Mateo i Rodríguez, 1985). El model es formula amb la següent funció (Walberg, 1974; citat per Garanto, Mateo i Rodríguez, 1985):

$$R = f [(Apt + Amb + Inst) + (Apt, Amb) + (Apt, Inst) + (Amb, Inst) + (Apt, Amb, Inst)]$$

*Apt: Aptituds / Amb: Ambient / Inst: Instrucció*

D'acord amb les consideracions dels models anteriors, cal fer referència, per la seva pertinença i coherència amb els objectius de la present investigació, als següents dos models. En primer lloc destaquem a A. Osca (1993, citat per Adell, 2003) qui estableix un model que s'orienta a la transició de l'alumnat cap a la vida adulta i laboral, i que es representa a continuació mitjançant la següent figura:

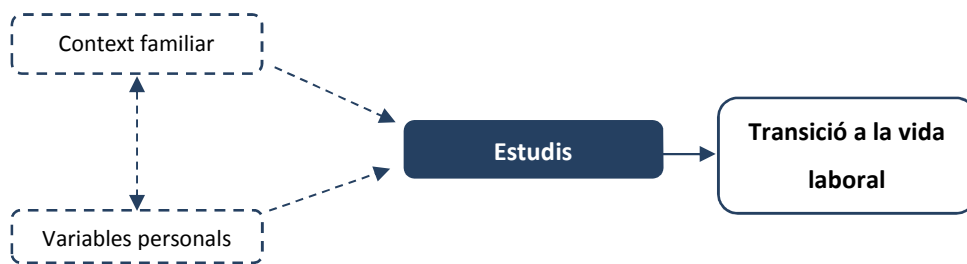


Figura 7. Model d'orientació cap a la vida adulta i laboral. Font: A. Osca (1993, citat per Adell, 2003).

En l'anterior gràfic podem observar, d'una banda, que la variable *context familiar* (composició familiar, procedència social, relacions familiars, situació laboral) està directament relacionada amb les *variables personals* (motivació acadèmica, orientació als estudis, resultats escolars) i d'aquesta forma, la *variable estudi* és la resultant de la relació de les anteriors. D'altra banda, veiem que la transició a la vida adulta i laboral està influenciada tant per les variables del *context familiar*, com per les *variables personals* i també per la resultant d'aquestes, la *variable estudi*. Des del nostre punt de vista, hem d'afegir que entre altres factors, la transició a la vida adulta i la incorporació al món laboral estan influenciades, a banda de per les variables contextuais i personals, per la situació socioeconòmica de cada moment.

El segon model al qual volem referir-nos és el que explicita Adell (2003), segons la següent figura:

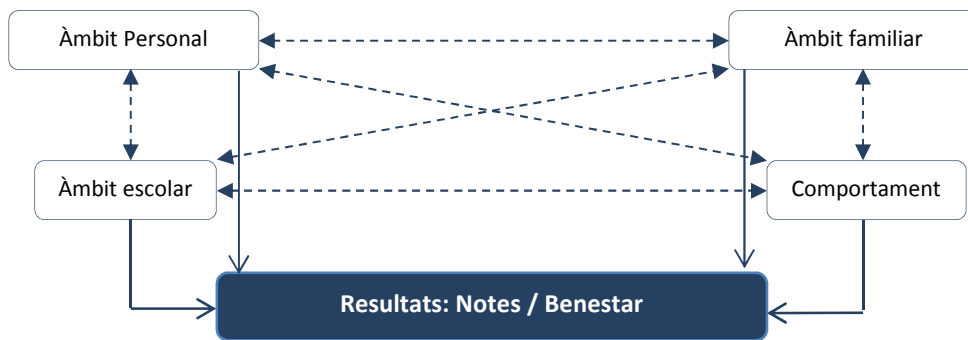


Figura 8. Model explicatiu del rendiment acadèmic segons Adell (2003). Font: Adell, 2003.

Com podem observar el rendiment acadèmic està influenciat per variables personals (edat i sexe, salut, autoconcepte, confiança en el futur, expectatives en els estudis, etc.), variables familiars (composició familiar, estudi dels pares, ocupació familiar, relacions familiars, expectatives vers els estudis, suport educatiu als fills, etc.), variables escolars (clima, participació, relacions tutorial, etc.) i per variables conductuals o de comportament de l'alumne (activitats culturals, disposició de temps lliure, dedicació als estudis, drogues i alcohol, etc.). La resultant de tot plegat es concreta en el rendiment acadèmic, el qual podem mesurar tant en notes com en el nivell de satisfacció o benestar. El model presentat és un model que, des del nostre punt de vista, recull de forma suficient i pertinent les diferents variables que condicionen el rendiment escolar dels alumnes i que posa de manifest, com hem esmentat anteriorment, la subjectivitat i complexitat del terme en qüestió. L'autor (2003), en la reflexió del model exposat manifesta, d'una banda, que el benestar ha de ser considerat com a bàsic per obtenir un bon rendiment acadèmic i per l'altra, que les variables predictoras del benestar com són l'autoconcepte, la confiança en el futur, la relació tutorial i el clima escolar, la disponibilitat de temps de lleure, la dedicació a l'estudi personal, etc., ho són també, de forma indirecta de les notes obtingudes pels alumnes.

A partir de les consideracions anteriors, i entenent que el terme és un constructe complex i multidimensional que s'ha d'explicar a partir de la influència de nombrosos factors, podem definir el concepte de rendiment acadèmic com el resultat fruit de la interrelació que s'estableix entre el nivell d'operativització dels aprenentatges assolits, en funció d'uns objectius plantejats, i el treball acadèmic realitzat per assolir-los;

condicionat per la interrelació entre variables personals, sociofamiliars i educatives. En la següent figura podem apreciar una representació gràfica de la definició del terme.

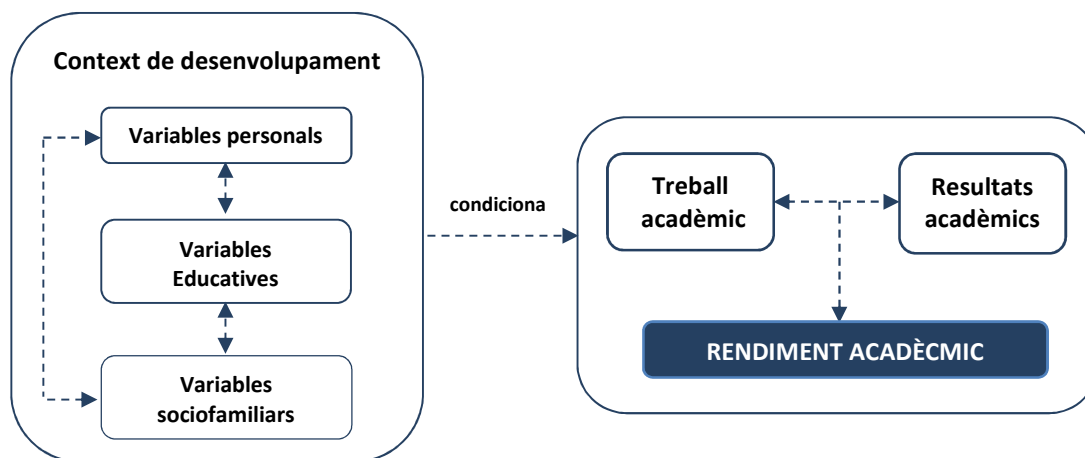


Figura 9. Representació conceptual de "rendiment acadèmic". Font: Elaboració pròpia

Tot plegat ens acosta a considerar que un aspecte són les qualificacions, és a dir, els resultats obtinguts després d'un procés d'aprenentatge i un altre ben diferent és el treball acadèmic realitzat (esforç dedicat, metodologia, hàbits d'estudi, etc.) per assolir aquestes qualificacions. Volem posar de manifest aquesta afirmació, perquè des del nostre punt de vista són constants les referències al rendiment acadèmic com a sinònim de resultats o aprenentatges assolits després d'un procés d'ensenyament – aprenentatge.

Per tant, la clau radica en el fet d'analitzar i valorar de forma correcta com condicionen les diferents variables en el treball acadèmic que desenvoluparà l'alumne.

A partir de la definició que aportem del terme i de la figura anterior, podem extreure les següents conclusions:

- La valoració del rendiment acadèmic de l'alumne s'ha de realitzar a partir dels resultats obtinguts, el treball realitzat i el conjunt de variables que han condicionat el procés d'aprenentatge. Per valorar el rendiment acadèmic s'ha de prendre en consideració el resultat acadèmic assolit; tot el treball realitzat per l'alumne: assistència a l'escola, estratègies d'aprenentatge, hàbits d'estudi, suport escolar, clima a l'aula, i les circumstàncies personals i sociofamiliars que condicionen tot el procés.

- Dos alumnes amb un mateix resultat acadèmic poden tenir diferents nivells de rendiment escolar, ja que aquest rendiment l'entendem com la ponderació entre els resultats acadèmics obtinguts i el treball desenvolupat per assolir-los. Si com a docents, a l'hora de valorar el desenvolupament acadèmic dels alumnes fem la mitjana dels resultats obtinguts en les diferents proves d'avaluació, el que reflectim a les qualificacions finals seran purament resultats escolars, però si a més, considerem el pes que tenen les variables d'incidència descrites a l'anterior gràfic, les qualificacions recolliran el rendiment escolar obtingut. Des d'aquest punt de vista s'al·ludeix a avaluacions més equitatives. Tot i així, som conscients de la dificultat que comporta aquest fet, sobretot per la càrrega de subjectivitat.
- En cas que l'alumne no assoleixi els objectius educatius, el motiu l'hem de trobar en el conjunt de les diferents variables que interactuen en aquest procés i el treball realitzat.
- El model que presentem pren com a referència els resultats acadèmics obtinguts, posant molt l'èmfasi en el procés desenvolupat per assolir-los.
- En conseqüència, hem de valorar el rendiment acadèmic de forma individual i no en comparació amb la resta del grup d'iguals. Cada persona està condicionada en major o menor grau i de forma més o menys positiva, per tot un seguit de variables que es concreten en els tres grups definits en l'anterior gràfic. A més, cada alumne respon de forma diferent als efectes d'aquestes tres variables. En altres paraules, volem posar de manifest que és summament complex quantificar el pes específic de cada variable, és a dir, com i quant condicionen en l'alumne. Fins i tot, dos alumnes que resideixen en un CRAE, amb situacions familiars similars, poden arribar a respondre de forma molt diferent davant de la tasca educativa.
- El treball acadèmic realitzat per l'alumne estarà directament relacionat amb com podrà donar resposta a les tres variables definides anteriorment (personals, sociofamiliars i escolars).
- La dificultat radica en relacionar el treball escolar realitzat amb els resultats obtinguts, amb la qual cosa ens trobem amb una valoració de difícil delimitació. En conseqüència, estem d'acord amb Rodríguez Espinar (1981) quan relaciona

el concepte amb la lògica de la societat de la producció, reflectint que l'educació *"ha caigut en la trampa de voler arribar on no es pot arribar"* (p.35).

### **2.3. El fracàs escolar**

Quan parlem de rendiment acadèmic en termes de producte, encara que sigui com a resultat de la interacció de diferents determinants (variables), podem establir dues tipologies clares de resultats, encara que som conscients de les matisacions que s'hi podrien realitzar. D'una banda la que es deriva del fet de no haver assumit els objectius (adaptats en tot moment a les característiques dels alumnes) plantejats en l'etapa educativa corresponent i que coneixem amb el nom de *"Fracàs escolar"*, i d'altra banda, la derivada d'un assoliment dels objectius plantejats i, per tant, la continuació de l'alumne amb normalitat en el seu desenvolupament acadèmic. A continuació aprofundirem en el concepte de *fracàs escolar* clarificant les variables que el determinen.

#### **2.3.1. Aproximació conceptual al fracàs escolar**

Actualment, i no parlem tan sols en relació amb l'àmbit del sistema educatiu, sinó de la societat en general, existeix una preocupació cabdal per tot el que envolta al fracàs escolar i els seus determinants. Com explica Puig Rovira (2013:84) *"es parla amb insistència i amb motius"*.

Són recurrents les reformes educatives que del Sistema Educatiu s'han realitzat i es continuen realitzant, fins i tot amb el rebuig de la comunitat educativa, amb la finalitat de millorar els resultats acadèmics dels alumnes; i és que la reducció del fracàs escolar entre els alumnes del sistema educatiu s'erigeix com un dels reptes prioritaris de la societat. Tot i les diferents mesures encaminades a disminuir-lo, les taxes de fracàs escolar en el nostre país encara estan per sobre de la mitjana europea i el problema persisteix en els sistemes educatius com una roca difícil de remoure (Escudero, González i Martínez 2009).

El terme en qüestió comença a estudiar-se de forma més sistemàtica a partir de mitjans dels anys 70 del segle anterior, com a conseqüència de la generalització de l'educació obligatòria fins als 14 anys per a tota la població, producte de la Llei d'Educació General Bàsica (1970). En aquesta època ja s'entenia el fracàs escolar quan un alumne no obtenia el graduat escolar. En el curs 1981-82 (Ministerio de Educación y Cultura, 1993) el percentatge d'alumnes que no van assolir el graduat escolar va ser



del 28,9%, aquesta xifra va patir daltabaixos al llarg dels anys, fins arribar a ser del 22,5% al curs 1991-92 (Ministerio de Educación y Cultura, 1993). Amb l'entrada en vigor, l'any 1990, de la Llei Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), l'edat de finalització dels estudis obligatoris va passar dels 14 als 16 anys, i es comença a entendre el fracàs escolar com la situació que es dona quan un alumne no obté el graduat en educació secundària obligatòria. Les dades de fracàs escolar se situaven en el curs 2006-07, en l'àmbit estatal, en un 28,4% (Fernández Enguita et al., 2010), arribant l'any 2013 a ser del 25,7% (Eustat)<sup>8</sup>.

D'altra banda, són nombroses les institucions internacionals que hi dediquen els seus esforços a millorar l'educació dels infants i adolescents. A la *Conferència Mundial sobre Educació* per a tots celebrada a *Jomtien* en 1990, es recorda que l'educació és un dret fonamental, per a tots, en totes les edats i a tot el món; i s'acorda que cada infant, adolescent i adult ha d'estar en condicions d'aprofitar les oportunitats educatives i satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge. Ja en aquest any es demanava anar més enllà de les pràctiques habituals i garantir i millorar la qualitat de l'educació, suprimint els obstacles per a la seva participació activa. A més, centrava l'atenció en el fet d'adquirir resultats d'aprenentatge, en lloc de centrar-se únicament en les matriculacions i en obtenir un certificat final. A la conferència es posa també l'èmfasi en el fet que l'aprenentatge es produeix en societat, i aquesta ha de proveir els mitjans necessaris perquè tots aquells que aprenen puguin participar-hi de forma activa. Entre els objectius proposats a partir d'aquesta conferència trobem reduir la taxa d'analfabetisme a escala mundial i per a l'any 2000, haver universalitzat l'accés a l'educació Primària, així com la finalització d'aquests estudis.

En el *Foro Mundial sobre Educació per a tots* (UNESCO, 2000), celebrat a Dakar l'any 2000, es va continuar abordant el fet de convertir en una realitat la visió de l'educació per a tots que tenien el 164 països participants. Entre els objectius proposats en aquest Foro Mundial per assolir l'educació per a tothom, destaquem:

*“Vetllar perquè les necessitats d'aprenentatge de tots els joves i adults se satisfacin mitjançant un accés equitatiu a un aprenentatge adequat i a programes de preparació per a la vida activa”*

---

<sup>8</sup>[http://www.eustat.es/elementos/ele0006800/ti\\_Tasa\\_de\\_abandono\\_escolar\\_prematuro\\_de\\_la\\_poblacin\\_total\\_de\\_18-24\\_aos/tbl0006878\\_c.html#axzz3Z4kSYZ1e](http://www.eustat.es/elementos/ele0006800/ti_Tasa_de_abandono_escolar_prematuro_de_la_poblacin_total_de_18-24_aos/tbl0006878_c.html#axzz3Z4kSYZ1e)

*“Millorar tots els aspectes qualitatius de l'educació, garantint els paràmetres més elevats, per aconseguir resultats d'aprenentatge reconeguts i mesurables, especialment en lectura, escriptura, aritmètica i competències pràctiques essencials”*

Com podem observar, aquests objectius se centren a facilitar una educació equitativa en funció de les necessitats de les persones, oferint a cadascuna allò que necessita, prenent en consideració els referents dels aprenentatges que es necessitaran per aconseguir un desenvolupament òptim en la vida adulta. En definitiva, posa el focus d'atenció en l'assoliment de les competències bàsiques per a tothom.

Tot i així, *l'Informe de Seguiment de l'Educació per a tots* (UNESCO, 2007), posa de manifest, a partir d'un nombre significatiu d'avaluacions realitzades en l'àmbit internacional, regional i nacional, que els resultats d'aprenentatge són insuficients i desiguals, reflectint l'escassa qualitat de l'educació. L'informe també deixa patent que els resultats acadèmics dels alumnes als ensenyaments de secundària són insuficients i s'erigeixen com a una preocupació creixent.

En relació exclusivament a la Unió Europea, hem de fer referència al *Consell Europeu de Lisboa de març de 2000* en el que es reconeix la importància de desenvolupar una educació i una formació professional d'alta qualitat amb la finalitat de promoure la inclusió social, la cohesió, la mobilitat, l'empleabilitat i la competitivitat. En aquest Consell es posa l'èmfasi en reduir de forma significativa l'abandonament escolar prematur i adaptar els sistemes d'educació a l'heterogeneïtat de la població. Posteriorment, en el *Consell de Barcelona de març de l'any 2002*, es va reconèixer el paper fonamental que juguen l'educació i la formació en la millora de les competències dels professionals; i es va demanar la creació d'un procés específic per a la millora dels sistemes educatius, amb l'objectiu que aquests es poguessin convertir en referència mundial per a l'any 2010. En conseqüència, sorgeix el *Procés de Copenhaguen* establert l'any 2002 amb la finalitat de millorar els resultats, la qualitat i l'atractiu de l'educació i formació professionals per mitjà d'una millor cooperació a escala europea i d'acord a unes prioritats que es revisarien cada dos anys. Els objectius de cara a l'any 2010 eren:

- Reforçar la dimensió europea en l'educació i formació professionals.
- Augmentar la informació, orientació i assessorament, així com la transparència de l'educació i formació professionals.

- Desenvolupar eines per al reconeixement mutu i la validació de competències i qualificacions.
- Millorar la garantia de qualitat en l'educació i formació professionals.

Tot i així, en l'àmbit nacional, els resultats assolits no van ser gaire encoratjadors, ja que el percentatge d'adolescents que no van assolir el graduat en Educació Secundària no va variar al llarg d'aquests anys, mantenint-se entre el 25 i 30%.

En les Conclusions del Consell, de 12 de maig de 2009, s'acorda la creació de "Educació i Formació 2020" (ET 2020), un nou marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació basat en el programa de treball "Educació i Formació 2010". En aquestes conclusions es destaca l'important paper de l'educació i de la formació per assolir els objectius de l'Estratègia Europa 2020 d'un creixement intel·ligent, sostenible i integrador. Mitjançant l'educació i la formació s'ha de facilitar a les persones les competències que l'economia i la societat europea necessiten per ser competitives i innovadores, a banda d'ajudar també al foment de la cohesió i la integració social. En aquesta estratègia s'estableixen com a punts de referència:

- Almenys el 95% dels nens entre les edats de quatre i l'edat d'escolarització obligatòria hauria de participar en l'educació infantil.
- La proporció de joves de 15 anys amb capacitats insuficients en lectura, matemàtiques i ciències haurà de ser inferior al 15%.
- La proporció d'abandonaments prematurs de l'educació i la formació hauria de ser inferior al 10%.
- La proporció de persones d'entre 30 i 34 anys amb nivell d'educació superior ha de ser d'almenys del 40%.
- Una mitjana d'un mínim del 15% dels adults (grup d'edat 25-64) han de participar en l'aprenentatge permanent.

Les conclusions del Consell de 12 de maig de 2009, fan referència als següents quatre objectius estratègics:

- **Fer realitat l'aprenentatge permanent i la mobilitat:** els desafiaments actuals requereixen centrar l'atenció en l'educació permanent i en uns sistemes d'educació i formació més flexibles i oberts. A més, s'ha d'avançar en l'aplicació

de les estratègies d'aprenentatge permanent i en el desenvolupament dels marcs de qualificacions nacionals vinculats al Marc Europeu de Qualificacions.

- **Millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i la formació:** les persones han d'adquirir les competències bàsiques o clau a partir d'uns sistemes educatius i de formació d'alta qualitat, eficaços i equitatius. S'opta per elevar el nivell de les qualificacions bàsiques i augmentar la qualitat de la docència, incidint en la formació inicial i permanent dels docents, a més de millorar la gestió dels centres pel que fa a la direcció i gestió dels recursos.
- **Promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa:** l'educació i la formació han de permetre que tots els ciutadans sense excepció puguin desenvolupar les competències necessàries per mantenir la seva empleabilitat, així com donar suport a la ciutadania activa i el diàleg intercultural. S'incideix en una educació preescolar d'alta qualitat i incloent; en un sistema educatiu que garanteixi que tots els ciutadans finalitzin la seva educació, recurrent, si escau, als suports necessaris per a tal fita. A més, l'educació ha de promoure tot un seguit de valors democràtics i de respecte pel medi ambient.
- **Incrementar la creativitat i la innovació, inclòs l'esperit empresarial, en tots els nivells de l'educació i la formació:** s'ha de garantir l'adquisició de les competències transversals com són la competència digital, aprendre a aprendre, iniciativa i empenedoria, consciència laboral, a més de l'operativitat del triangle del coneixement (educació, recerca i innovació). A banda, també han de promoure's les associacions entre el món empresarial i les institucions educatives, així com establir comunitats d'aprenentatge més àmplies, amb participació de representants de la societat civil i altres parts interessades amb la finalitat de millorar la creativitat i conciliar les necessitats professionals, socials i de benestar individual.

Com hem pogut comprovar, la preocupació pel "*fracàs escolar*" està totalment justificada per les greus conseqüències que pot tenir en el desenvolupament personal de les persones, tant a mig com llarg termini. Actualment estem endinsats en la societat de la informació i del coneixement la qual es caracteritza, entre altres trets, per la rapidesa en la creació i transmissió d'informació i coneixement; pels canvis turbulents i significatius en la creació i aplicació de les noves tecnologies; per les noves estructures organitzatives de treball, la qual cosa comporta nous graus de demandes i

exigències; per viure en una incertesa continua, i conviure amb un elevat grau de competitivitat derivat de la globalització i de la manca de llocs de treball. En conseqüència, la societat necessita persones, tal com expliquen Fernández Enguita et al., (2010), amb capital humà per accedir, seleccionar la informació i adquirir coneixement; i les seves oportunitats socials dependran de forma significativa d'aquest aspecte. En la mateixa línia Collet i Tort (2011) posen de manifest que davant la realitat educativa i social actual, el fracàs escolar s'erigeix com un dels obstacles per avançar cap a una societat més justa, competitiva, democràtica i inclusiva. A més, les empreses necessiten cada vegada més, personal qualificat amb les competències necessàries per accedir a aquesta informació, transformar-la en coneixement i aplicar-la en els llocs de treball. Les persones que no tinguin aquest capital humà, tan sols tindran opcions de desenvolupar ocupacions no qualificades, que d'altra banda, cada vegada són menys nombroses. En definitiva, com explica Collet i Tort (2011:26), *“la manca d'una titulació acadèmica suficient o cap certificació professional reconeguda, pot comportar el risc de ser exclòs d'un lloc socialment normalitzat”*. D'altra banda, i complementant als autors anteriors, la preocupació pel terme que ens ocupa també ve determinada pel fet que, com mencionen Fernández Enguita et al., (2010), la societat en general necessita persones reflexives, creatives, innovadores i transformadores que permetin la seva estabilitat.

Un altre motiu pel qual es fa necessari l'abordatge del “fracàs escolar” és la seva influència en l'aprenentatge al llarg de la vida de les persones, el qual possibilitarà, entre d'altres, el manteniment de l'empleabilitat. Les persones que no hagin assolit els objectius plantejats en l'Educació Secundària Obligatòria tindran força dificultats, tant en el seu present com en el seu futur, per formar-se i aprendre en la societat de la informació i el coneixement. Tot plegat justifica la qüestió d'abordar el “fracàs escolar” i advoca a la comunitat educativa a fer-ho de forma seriosa, amb rigor, compromís i responsabilitat. En aquestes línies de treball al voltant del fracàs escolar, ja podem comprendre que ens estem referint a un terme global de dimensions molt complexes, i en el que la clau per disminuir el percentatge radica principalment en la identificació i l'anàlisi de les causes, sense delegar la responsabilitat de cadascun dels agents implicats.

Estem abordant un fenomen tan antic com l'escola mateixa, el qual no és producte tan sols de les situacions que es creen en les escoles, sinó que va més enllà, fet que li revesteix una dimensió significativament complexa, tot i que com esmenta Escudero

(2005), no per aquest motiu l'hem de veure i tractar com a inevitable. Com esmentaven anteriorment, existeix una profunda preocupació pel fracàs escolar en si, així com de les conseqüències que comporta, remarcant en aquest inici d'abordatge del tema que, generalment, com expliquen Suárez et al.,(2011), les causes han estat més centrades en el propi estudiant (causes intrínseques) que no pas en la resta de dimensions que s'interrelacionen (causes extrínseques).

Abans d'analitzar les diferents definicions que s'han realitzat, resulta convenient posar de manifest que el terme de "*fracàs escolar*", des del seu inici, ja és discutible a causa dels següents motius (Marchesi i Pérez 2003; Fernández Enguita et al., 2010; Escudero 2005):

- Confusió terminològica donat que el terme té diferents interpretacions.
- Transmet la idea que l'alumne no ha progressat ni en l'àmbit del coneixement ni en el seu desenvolupament social i personal.
- Es desprèn una imatge negativa de l'alumne etiquetat amb "*fracàs escolar*", que podria afectar a la seva motivació, autoestima i autoconcepte.
- Des del punt de vista connotatiu del terme, delega de forma significativa la responsabilitat del "*fracàs escolar*" tan sols en l'alumne, deixant de banda la família, el sistema educatiu, el centre escolar, etc.
- Ha estat considerat un dels motius principals per justificar nombroses reformes educatives.

En relació amb les definicions que troben del terme en qüestió, podem establir quatre perspectives d'anàlisi representades en el següent gràfic:

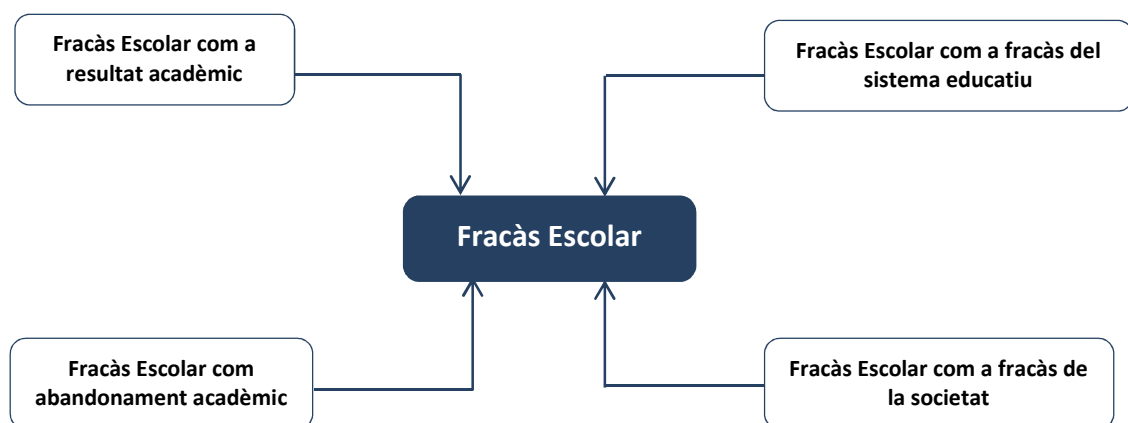


Figura 10. Perspectives d'anàlisi del fracàs escolar. Font: Elaboració pròpia a partir de Aguilar et al., 1998; Marchesi i Pérez, 2003; Escudero, 2005; Navarrete, 2007; Fernández i Rodríguez, 2008, i Fernández Enguita et al., 2010

En primer lloc podem esmentar aquelles definicions de caràcter més restrictiu, les quals defineixen el fracàs escolar en funció d'uns resultats o de l'obtenció d'un títol. En aquest sentit, Fernández Enguita et al., (2010) defineixen el terme com *"els alumnes que no terminen l'ESO, als quals se'ls dona un certificat on consta que l'han cursat, però no tenen el títol de graduat"* o la que ofereixen Fernández i Rodríguez (2008) definint el fracàs escolar com *"la carència del títol màxim d'educació obligatòria: el graduat en ESO"* (p.18). Aquestes definicions es basen en l'assoliment dels objectius plantejats a l'ESO, incloent-hi als alumnes que decideixen abandonar els estudis obligatoris abans de finalitzar-los. En definitiva, fan referència a la manca d'assoliment de les competències establertes per l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria, reduint-lo tot als resultats acadèmics individuals i, en conseqüència, al fet sancionador de no obtenir el títol corresponent.

En segon lloc, podem trobar definicions de caràcter més obert com la que proposen Marchesi i Pérez (2003) i en la qual es relaciona el fracàs escolar amb els alumnes que un cop finalitzen l'ESO, no tenen interès a continuar amb estudis formals o no senten que tenen capacitat per engegar aquesta empresa. Tot i així, aquests autors (2003) també relacionen el fracàs escolar amb els alumnes que un cop finalitzen l'ESO no tenen els coneixements i habilitats necessaris per desenvolupar-se de forma satisfactòria en la vida social i laboral. Els autors (2003) finalitzen la seva definició posant de manifest que el fracàs escolar seria sinònim de la desvinculació de l'alumne amb l'aprenentatge al finalitzar l'educació obligatòria. D'aquesta forma, podem comprovar com es realitza una definició més àmplia del terme, ja que aquest no es circumscriu tan sols als alumnes que no obtenen el graduat en ESO, sinó que a més, inclou aquells que tot i haver obtingut aquest títol, no continuen la seva formació. Les dues tipologies de definicions anteriors centren el pes de la responsabilitat del fracàs escolar en l'alumnat, sense qüestionar-se, en certa mesura, altres variables que també incideixen en el fenomen.

En tercer lloc, fem referència a la definició que aporta Aguilar et al., (1998), en la que es defineix el fracàs escolar, com *"les situacions que es donen dins del sistema escolar, que no afavoreixen que determinats alumnes aconseguixin els objectius establerts per l'etapa educativa"* (p.9). Els autors (1998) expliciten que el fracàs escolar és un procés social i es pregunten: *Qui fracassa? l'Escola? Els alumnes? El sistema?* A partir d'aquesta definició, ja podem deduir que el punt de mira no se centra tan sols en l'alumne sinó que el fracàs escolar s'eleva a una categoria multifactorial, en la qual, el

fenomen s'ha de caracteritzar en funció del sistema social en què es produeix i en el moment històric en el qual es desenvolupa.

En quart lloc, trobem una perspectiva del fracàs escolar que, com explica Navarrete Moreno (2007), transcendeix fins i tot de l'àmbit del sistema escolar, per situar el fenomen en una dimensió més àmplia. L'autor (2007) fa referència a què la societat pot condicionar, en un moment donat, el desenvolupament acadèmic del jove. Així, de nou ens remetem a un fenomen multifactorial que va més enllà d'uns resultats acadèmics o abandonament escolar.

Escudero et al., (2009), al·ludeixen al terme explicant que aquest és un fenomen multidimensional; complex; estructural; borrós i dinàmic, del qual es deriven múltiples interrogants i en el que les causes que el propicien s'han d'anar a trobar tant dins com fora del sistema. Els autors (2009), en un pertinent i destacable anàlisi del terme, manifesten que les conseqüències del fracàs escolar no tan sols les hem de visualitzar en els problemes que els adolescents poden patir en un moment donat, sinó que a banda, també representa problemes per a les institucions educatives, ja que ens dirigeix a posar el punt d'atenció en la possible incapacitat i negació d'ideals socials i humans per part d'aquestes institucions. A més, com assenyalen els autors (2009), també ofereix una imatge negativa de les institucions educatives i dels professionals que hi treballen. En aquesta línia, Escudero (2005) fa referència a què les explicacions més esteses al voltant del fracàs escolar, situa als estudiants com els principals responsables, seguint el següent esquema de pensament:

- **Individualització:** fracassen els estudiants, no el sistema.
- **Privatització:** els estudiants són els primers i quasi únics responsables.
- **Atribució de culpes a les víctimes:** manca de capacitat, motivació, voluntat, esforç, etc.

Podem comprovar, a partir de l'esquema de pensament anterior, com tot i l'existència de models explicatius del rendiment acadèmic i fracàs escolar que es caracteritzen per ser multidimensionals, la majoria de vegades realitzem anàlisis més reduccionistes i simplistes de la realitat, determinats en bona part, per la necessitat de voler mantenir un ordre hipotètic del sistema educatiu. D'aquesta forma, com encertadament explica Escudero (2005), la majoria d'accions encaminades a disminuir el fracàs



escolar es redueixen a demanar més esforços als estudiants i proposar la derivació a altres recursos educatius (UEC, etc.).

Marchesi i Pérez (2003), aprofundint en les dificultats per definir el fracàs escolar, fan referència en primer lloc a què la característica principal del fracàs escolar és el baix rendiment acadèmic i el fet de no obtenir el títol corresponent en finalitzar 4rt de l'ESO. Els autors (2003) afegeixen que el fracàs escolar és un terme que evoluciona al llarg del temps, així doncs, varia en funció dels requisits que es necessiten per donar resposta a les necessitats constants que les societats demanen. La segona dificultat la relacionen amb la delimitació i avaluació de les competències bàsiques necessàries per assolir el títol de l'ESO, i ho detallen al·ludint al fet que els aspectes relacionats amb el rendiment acadèmic siguin els principals o únics a l'hora de fer la valoració per decidir si un alumne obté o no el títol. La tercera dificultat es troba en el fet de simplificar significativament el fracàs escolar vinculat al percentatge d'alumnes que no terminen l'ESO.

El fracàs escolar ha de ser analitzat com a un fenomen que s'ha anat forjant de forma progressiva i silenciosa en el dia a dia, any a any, a partir de les nombroses situacions que esdevenen diàriament, tant dins com fora de les institucions educatives. A més, hem de ponderar amb mesura el terme que ens ocupa i prendre en consideració la transcendència que pot tenir per al desenvolupament integral de l'alumne. Un pobre rendiment acadèmic implica l'experimentació per part de l'alumne de nombroses experiències de fracàs, des del punt de vista que no s'assoleixen els objectius plantejats, el que significa que la confiança i seguretat en si mateix es poden veure afectades de forma negativa. Aquest fet fa que l'alumne vagi interioritzant la percepció que no pot donar resposta a allò que la tasca educativa planteja, i si aquesta situació es generalitza a tot l'àmbit acadèmic, és quan pot començar a emergir una autoestima negativa. Sense dubte, la imatge que de si mateix disposa el propi alumne condicionarà de forma significativa el seu desenvolupament escolar, ja que a vegades no s'atrevirà a participar de forma activa en el centre educatiu per no minar encara més la seva autoimatge.

D'altra banda, els joves tendeixen a agrupar-se amb un grup d'iguals de les mateixes característiques, entre altres motius perquè es troben endinsats en un procés de construcció de la seva identitat i ho fan en comparar-se tant amb els adults com amb la resta d'iguals, fet que propicia que per no sentir-se autojutjats de forma negativa dins del grup, estableixin com a col·lectiu de referència a estudiants de perfils semblants al

seu. Tot plegat pot propiciar que el grup de referència de l'alumne en qüestió no sigui el més adient per millorar el rendiment acadèmic; i és quan, en moltes ocasions, els alumnes entren en un cercle viciós que deriva en el fracàs escolar i allunyament del sistema educatiu. Sovint, els alumnes abandonen els seus estudis sense el graduat en ESO induïts pel grup d'iguals, però en el fons s'amaga, latent, el fet de no voler enfrontar-se de nou a experiències educatives, de les quals no saben si se'n sortiran amb èxit, i prefereixen més inhibir-se que continuar alimentant de forma negativa la seva autoestima. Així mateix, hem de prendre en consideració que la imatge que els adolescents construeixen de si mateixos a partir del desenvolupament escolar, també pot afectar els diferents àmbits de la seva vida i, per tant, en la forma com s'enfronten a les diferents situacions que hauran de viure tant en el present com en el futur. Per aquest motiu, és important posar de manifest que el nostre sistema educatiu ha tendit a penalitzar al llarg dels anys tot tipus de fracàs i en poques ocasions s'ha ofert la imatge que el fracàs o millor dit, el fet de no haver assolit un determinat objectiu, pot representar una oportunitat per replantejar el què s'ha fet, com s'ha fet, identificar punts de millora i punts a potenciar, a banda d'establir el millor camí per assolir la fita marcada, gestionar la tolerància a la frustració i la demora de la necessitat immediata. Aquesta gestió del procés d'aprenentatge és un dels aspectes que hauríem de replantejar-nos com a docents en la millora del rendiment acadèmic dels estudiants.

Una de les possibles conseqüències del fracàs escolar que hem d'abordar de forma ineludible està relacionada directament amb l'exclusió educativa i, per tant, a la manca d'assoliment de les competències bàsiques per a una vida activa. En aquesta línia argumental, Casal, Funes, Trilla i Homs (1994), expressen que les qualificacions bàsiques adquirides en el sistema educatiu s'erigeixen com a bàsiques per respondre a les necessitats de la societat, i en cas de no haver-les assolit, situa als alumnes en situacions potencials de marginació social i econòmica, donat que es redueixen significativament les possibilitats d'ocupació. Com posen de manifest Calero, Choi i Waisgrais (2010) ocupant llocs de treball menys estables i pitjor retribuïts. Així mateix, considerant com a greu que els adolescents no assoleixin els objectius establerts a l'ESO, encara s'agreuja més la situació quan aquests alumnes no continuen estudiant i resten a expenses de l'absorció del mercat laboral; un sistema que es caracteritza en l'actualitat per la necessitat d'incorporar, gairebé de forma exclusiva, a persones qualificades. En conseqüència, aquests joves es troben sense cap tipus de qualificació acadèmica i sense les competències necessàries per desenvolupar una professió; en alguns casos fins i tot amb dificultats significatives per a exercir la ciutadania activa.

Tenint en compte que l'educació és un dels principals motors per a la igualtat i cohesió social ens trobem davant un marc que situa a aquests joves en situacions molt clares de vulnerabilitat social. La situació s'agreuja encara més quan parlem dels joves menors d'edat que estat tutelats per l'administració, ja que el suport sociofamiliar és molt més feble o inexistent.

Per una altra banda, el fracàs escolar, segons Escudero et al., (2009), l'hem d'analitzar prenent en consideració la relació que manté amb un determinat ordre escolar, entès com el conjunt de valors, creences, pressupostos, relacions i pràctiques que estableixen el que és una bona educació i quins són els millors i pitjors estudiants, quins són els aprenentatges a treballar i els materials a utilitzar, així com la forma d'entendre els èxits i els fracassos. Aquest ordre regula tot el que té a veure amb el sistema educatiu i dona explicacions als diferents fenòmens que es donen. D'aquesta forma, valora, classifica i tracta les diferències dels estudiants, arribant en molt casos a estigmatitzar-los. Aquest ordre, de forma progressiva, implícita i subtil, va delegant la responsabilitat dels fracassos escolars en el propi alumne (no assoleix els aprenentatges perquè no vol, no pot, etc.), i el que fa es protegir-se a si mateix, tot plegat justificant-lo en el fet de guardar els interessos de la resta d'estudiants. En conseqüència, com explica Escudero (2005), el fracàs escolar és una realitat construïda a l'escola i a partir de la relació entre aquesta i els estudiants. La majoria de vegades, el sistema educatiu (ordre establert) actua davant les dificultats dels alumnes de forma reactiva, és a dir, quan la dificultat és molt evident i està molt consolidada.

En definitiva, i arran de les consideracions anteriors al voltant del terme, podem definir el fracàs escolar com una situació progressiva en el temps i l'espai en la que intervenen multitud de variables i que es concreten en què l'alumne finalitza els seus estudis obligatoris sense el títol corresponent o els abandona un cop l'assoleix. En la definició aportada hem de posar de rellevància que el fracàs escolar no té una única causa, sinó més aviat és un producte que s'ha generat en el temps a partir de la interrelació de diferents variables (personals, familiars, acadèmiques, estructurals del sistema educatiu, etc.), i que ha tingut com a conseqüència la manca d'assoliment dels aprenentatges elementals. Per tant, no tan sols fracassa l'alumne, sinó que ho fa la societat en general. A banda, hem de fer referència de forma ineludible al fet que també es considera un fracàs de la societat en general i del sistema educatiu en particular, que adolescents de 16 anys no continuïn els seus estudis, atès que les competències assolides en l'ESO s'esdevenen actualment com a insuficients per trobar

una ocupació; i com fèiem referència anteriorment, fins i tot alguns joves es poden veure amb dificultats per exercir la ciutadania activa.

### 2.3.2. Desenvolupament escolar de la població escolaritzada en general

En aquest apartat volem posar de manifest algunes dades del fracàs escolar, que justificaran posteriorment les variables utilitzades en aquesta recerca, a partir de la consideració de la definició explicitada anteriorment, en la qual es deixava constància que el fracàs escolar era un fenomen polièdric, el qual l'havíem d'entendre com a conseqüència d'un procés.

Si centrem primerament el focus d'atenció en l'Educació Primària a Catalunya, a partir de les dades del Consell Superior d'avaluació del sistema educatiu (2014) pel curs escolar 2011-12, podíem conèixer que el 97,4% dels infants i adolescents d'entre 5 i 14 anys estaven escolaritzats. Pel que fa a la taxa d'idoneïtat dels alumnes a l'Educació Primària, és a dir, al fet que els alumnes cursin el curs que els correspon per edat, podem observar com aquesta va disminuint a mesura que avancen els cursos, tal com mostra la següent taula.

Taxa idoneïtat dels alumnes a Primària en el curs escolar 2012-13						
Titularitat	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè
Pública	97,7%	95,7%	94,7%	93,4%	91,9%	90%
Privada	98,4%	97,4%	96,7%	95,9%	94,8%	93,3%

Taula 3. Taxa idoneïtat dels alumnes a Primària en el curs 2012-13  
Font: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2014.

A partir de les dades anteriors podem observar com el fracàs escolar es comença a gestar en nombroses ocasions ja a l'Educació Primària, etapa educativa en la qual, en el curs escolar 2012-13, gairebé el 9% dels alumnes van finalitzar 6è de Primària a una edat superior a la que els hi pertocava. A més, hem d'apuntar que no s'observen diferències significatives entre els centres de titularitat pública i privada. En relació a l'evolució de la taxa d'idoneïtat, des del curs 2007-08 fins al curs 2012-13, els percentatges s'han mogut en variacions que no han arribat al 3%. Continuant amb l'etapa escolar de l'Educació Primària, segons dades de Consell Superior d'avaluació del sistema educatiu (2014), en el curs escolar 2012-13, a Catalunya, la mitjana de la taxa d'idoneïtat en els nois va ser del 93,9% mentre que la de les noies se situava en el

95,4%. D'aquesta forma podem comprovar com el fracàs escolar es comença a gestar molt abans de la finalització de l'ESO.

Les dades anteriors encara s'agreugen més quan ens referim a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). En aquest sentit, les dades al voltant de la taxa d'idoneïtat dels alumnes pel que fa al curs escolar 2012-13 es reflecteixen en la següent taula.

Taxa d'idoneïtat dels alumnes a l'Educació Secundària Obligatòria. Curs escolar 2012-13				
Titularitat	Primer ESO	Segon ESO	Tercer ESO	Quart ESO
Pública	82,7%	75%	68,07%	67,4%
Privada	89,1%	84,9%	82,3%	82,3%
Diferència	6,4 punts	9,9 punts	14,23 punts	14,9 punts

Taula 4. Taxa idoneïtat dels alumnes a l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya en el curs escolar 2012-13.

Font: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2014.

Prenent en consideració la taula anterior, i posant l'atenció en els instituts de titularitat pública, observem que el 17,3% dels alumnes de 1r de l'ESO no els hi pertocava cursar aquests estudis per edat i que, per tant, o bé havien repetit algun curs a l'Educació Primària o bé ja havien repetit el 1er curs de la Secundària. Al llarg dels cursos de l'ESO la taxa d'idoneïtat va disminuint; així, referint-nos al curs escolar 2012-13, a 2n de l'ESO el 25% dels alumnes escolaritzats no els hi tocava per edat aquest curs. A 3r de l'ESO aquest percentatge s'elevava fins al 31,3% i a 4rt de l'ESO se situava en el 32,6%. Les diferències entre les taxes d'idoneïtat prenent en consideració el tipus de titularitat de l'Institut, públic o privat, es van ampliant a mesura que s'avança de curs, arribant a ser a 4rt d'ESO de 14,9 punts, una distància prou significativa.

En relació amb l'evolució de la taxa d'idoneïtat en l'ESO a Catalunya, d'una banda hem de destacar que des del curs escolar 2009-10 fins al 2011-12, hi ha hagut una evolució negativa, en el sentit que disminueix la taxa d'idoneïtat sobretot a partir de segon de l'ESO, tal com es reflecteix a la taula següent; d'una altra banda, al curs escolar 2012-13 les dades de la taxa d'idoneïtat a Catalunya comencen a millorar sensiblement a tots els cursos de l'ESO.

Evolució de la taxa d'ideïtat dels alumnes a l'Educació Secundària Obligatòria en el curs escolar 2012-13				
Curs escolar	Primer ESO	Segon ESO	Tercer ESO	Quart ESO
2009-10	82,5%	75,1%	70,1%	69,7%
2010-11	82,7%	76,5%	71,5%	69,8%
2011-12	81,6%	72,2%	68,0%	64,7%
2012-13	85,1%	78,7%	73,8%	73,1%

Taula 5: Evolució de la taxa d'ideïtat dels alumnes a l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya en el curs escolar 2012-13. Font: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2014.

Pel que fa a les diferències que existeixen en relació a la taxa d'ideïtat en funció del sexe, aquestes varien en funció del curs que agafem com a referència, tal com podem apreciar en la següent taula. A 1r de l'ESO la diferència és a favor de les noies en 5,4 punts percentuals; a 2n de l'ESO la taxa d'ideïtat és igualment favorable a les noies en 7,6 punts percentuals; a 3r de l'ESO la taxa se situa a favor de les noies en 7,5 punts percentuals i, per finalitzar, a 4rt de l'ESO les diferències tornen a ser favorables a favor de les noies en 7,5 punts percentuals.

Evolució de la taxa d'ideïtat dels alumnes a l'Educació Secundària Obligatòria en el curs escolar 2012-13				
Curs escolar	Primer ESO	Segon ESO	Tercer ESO	Quart ESO
Noies	87,9%	82,6%	77,7%	76,9%
Nois	82,5%	75,0%	70,02%	69,4%

Taula 6: Comparativa en l'evolució de la taxa d'ideïtat dels alumnes a l'ESO a Catalunya. Font: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2014.

A més, podem dir que en el curs escolar 2012-13, a 4rt de l'ESO, el 30,6% dels nois tenien una edat superior a l'edat corresponent per aquest curs, i el 23,1% en el cas de les noies.

Un altre aspecte rellevant a prendre en consideració, està relacionat amb la taxa d'abandó prematur dels estudis, entenen per aquest concepte el percentatge d'alumnes que tenen edats entre els 18 i 24 anys amb estudis de l'ESO, però sense haver rebut cap tipus de formació formal amb posterioritat. Hem de prendre la referència establerta per la Unió Europea en aquest sentit, que va marcar que per l'any

2020, aquesta taxa no hauria de superar el 10%. A la següent taula, podem observar l'evolució tant a Catalunya com a Espanya.

Evolució de la taxa d'abandonament prematur dels estudis				
Context	2002	2007	2012	2013
Catalunya	31,2%	31,2%	24,2%	24,7
Espanya	30,7	31	24,9	23,6

Taula 7: Evolució de la taxa d'abandonament prematur dels estudis. Font: Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2014 Eustat<sup>9</sup>.

Com observem a la taula anterior, no existeixen diferències significatives entre Catalunya i Espanya, posant de manifest que l'evolució de les taxes reflectides encaren disten molt dels objectius establerts per la Unió Europea. Una explicació que podem donar a l'evolució positiva de les dades, i que es posa de rellevància a partir de l'any 2007, es fonamenta en el fet que la crisi econòmica ha propiciat que molts dels joves contemplin la formació formal com a una porta d'entrada solida i imprescindible al mercat laboral.

### 2.3.3. El desenvolupament escolar dels adolescents tutelats per l'administració pública

La situació en la qual es troben els infants i adolescents tutelats la podem definir clarament com de risc social, a la qual s'arriba per diferents causes. Des dels CRAE es realitza una tasca educativa amb la finalitat de facilitar una educació integral que permeti a la persona assolir un nivell de desenvolupament personal que la situï, en arribar als 18 anys, en posició d'emancipar-se de forma autònoma i participar activament en les diverses dimensions on interactua (professional, cultural, social, econòmica, etc.). Per tant, els estudis que pugui arribar a realitzar aquesta població seran de vital importància en el procés, exercint un paper facilitador de la inclusió social, ja que entre altres factors, contribuirà de forma directa a la recerca d'una ocupació. Tot i així, i prenent en consideració les paraules anteriors, hem de posar de manifest, com explica Gómez Dacal (1992b) que, generalment, la custòdia dels infants i adolescents, per part de l'administració pública té efectes negatius en el seu

<sup>9</sup>[http://www.eustat.es/elementos/ele0006800/ti\\_Tasa\\_de\\_abandono\\_escolar\\_prematuro\\_de\\_la\\_poblacin\\_total\\_de\\_18-24\\_aos/tbl0006878\\_c.html#axzz3ZCEf584N](http://www.eustat.es/elementos/ele0006800/ti_Tasa_de_abandono_escolar_prematuro_de_la_poblacin_total_de_18-24_aos/tbl0006878_c.html#axzz3ZCEf584N)

desenvolupament, amb reflex en gairebé tots els components de la personalitat i en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Segons les dades de l'Enquesta de Població Activa<sup>10</sup>, a Espanya, al 1er trimestre de 2015, l'atur entre els joves menors de 25 anys se situava en el 51,36% del total d'aquesta població, mentre que el percentatge, en el cas de Catalunya, era del 45,65%. Si prenem com a referència als joves amb edats compreses entre 16 i 19 anys, en el 1er trimestre de 2014 aquesta taxa encara obté pitjors resultats, situant-se en el cas d'Espanya en el 70,39% i a Catalunya, en el 63,3%, segons l'Observatori Català de la Joventut<sup>11</sup>, el qual posa també de manifest que l'atur afecta molt més als joves de sexe masculí, joves sense estudis i joves estrangers. Per tant, a la vista està que les dades no ofereixen una visió gens optimista de la situació del jovent en general i menys de la dels adolescents tutelats els quals han de fer un esforç considerable per compensar la situació de risc en la que es troben.

Tal com hem referit anteriorment, el nivell d'estudis assolits s'erigeix com a una de les claus principals d'accés al mercat laboral. En conseqüència, i com esmenta Uriarte (2006), la comunitat escolar ha de desenvolupar unes dinàmiques educatives positives que facilitin l'assoliment d'unes competències per part dels estudiants que contribueixin a la seva participació activa en societat i a vèncer les possibles dificultats que es trobin al llarg de la vida.

Tot i la importància que té el nivell d'estudis assolit per l'adolescent tutelat, trobem que existeix una manca significativa de dades i estudis al voltant del desenvolupament escolar dels Infants i Adolescents tutelats per l'Administració pública (Delgado 2013; Montserrat i Casas, 2009); així mateix aquest col·lectiu tampoc ha estat considerat, en les diferents Lleis educatives, com a persones amb necessitats educatives especials. Una de les principals funcions assignades als CRAE és la de facilitar i donar el suport necessari en el desenvolupament escolar dels infants i adolescents als quals atenen. Si els resultats acadèmics dels infants i adolescents ja és un tema que ha de ser considerat com a prioritari entre les polítiques dels governs, en el cas de la població que es troba tutelada per l'administració, encara s'ha d'analitzar amb més mesura per la idiosincràsia del col·lectiu. En la majoria de casos, són tan greus i nombrosos els factors que condicionen el seu desenvolupament, que el fet escolar es queda eclipsat i

---

<sup>10</sup> <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=0608>

<sup>11</sup> [http://ejoventut.gencat.cat/web/.content/e-joventut/recursos/tipus\\_de\\_recurs/documentacio/arxiu/document/informes\\_epa/Informe\\_EPA\\_4rt\\_trimestre\\_2014.pdf](http://ejoventut.gencat.cat/web/.content/e-joventut/recursos/tipus_de_recurs/documentacio/arxiu/document/informes_epa/Informe_EPA_4rt_trimestre_2014.pdf)



relegat a un segon pla. Molts dels adolescents tutelats presenten problemes greus d'adaptació i absentisme, que afegits a un baix nivell acadèmic fa que necessitin una sèrie de mesures educatives de suport que ajudin a superar les barreres cap a l'aprenentatge i la participació. Podem afirmar, i estem d'acord amb Uriarte (2006), que el sistema educatiu falla quan no és capaç de donar resposta a les dificultats i necessitats que presenten els alumnes; a més, davant la manca de recursos personals per part dels joves per respondre a les necessitats del context escolar, poden esdevenir frustracions, ansietats i situacions significatives de conflicte. Tot i així, hem de posar de manifest que aquesta és una situació polièdrica, que s'ha d'analitzar i valorar en la seva globalitat i no tan sols centrant-se en un únic factor, sigui social, familiar, escolar o personal de l'alumne.

Martín, et al., (2008) esmenten tres factors que influeixen en el desenvolupament escolar de la població objecte d'estudi. En primer lloc, hem de fer referència a la història sòciofamiliar de l'infant o adolescent. Les possibles seqüeles socioemocionals i cognitives que es poden derivar del procés viscut fan que en el moment del seu ingrés en el CRAE, la persona ja pugui arrossegar un endarreriment escolar significatiu que condicioni el desenvolupament escolar posterior. Un segon factor està relacionat amb els canvis d'escola o institut que es poden produir com a conseqüència de l'ingrés en CRAE. Hem de prendre en consideració que l'infant o l'adolescent pot canviar de centre educatiu en el moment en el qual ingressa en el centre d'acolliment i posteriorment tornar a canviar quan ho fa al CRAE; per tant, pot passar per tres centres educatius en molt poc temps amb tot el perjudici que aquest fet suposa. El tercer i últim factor al què es refereixen els autors (2008) es relaciona amb la poca atenció que de vegades es posa des dels centres de protecció en relació amb els objectius escolars. Com esmentaven anteriorment la situació sòciofamiliar i personal de l'infant o adolescent pot eclipsar la resta d'àmbits i, per tant, dificulta de forma significativa el fet de dedicar els recursos i esforços necessaris, agreujant encara més la seva situació escolar.

En nombroses ocasions, la relació entre l'institut o centre de formació i el CRAE es caracteritza per una manca de coordinació significativa que va en detriment del desenvolupament escolar de l'infant o adolescent. Per tant, es fa del tot necessari establir un vincle de comunicació i coordinació efectiva que ajudi en l'adaptació de l'Infant o adolescent al centre educatiu i a desenvolupar mesures proactives que contribueixin a l'assoliment dels objectius escolars. A més, com esmentàvem

anteriorment, i en la línia de Montserrat i Casas (2009), la població tutelada hauria de ser considerada, des de l'administració educativa, com a susceptible de necessitar, amb molta probabilitat, suport educatiu per superar les barreres cap a l'aprenentatge i la participació.

En un destacable estudi realitzat per Montserrat, Casas i Bertran (2010) al voltant del desenvolupament escolar dels joves tutelats, es van oferir dades que establien diferències entre acolliments en CRAE, família aliena i família extensa. L'estudi en qüestió va prendre com a referència els joves tutelats per l'administració pública amb 15 anys i en el curs escolar 2009-10. En el cas de joves en CRAE, tan sols el 23,4% de la població es trobava a 4rt de la ESO, curs que els hi tocava per edat; el 41,5% estava realitzant 3r de l'ESO; un 15,4% cursava 2n d'ESO i un 0,8% realitzava 1er d'ESO. Els resultats més positius s'observaven en els joves en acolliment en família extensa, on el 45,5% dels joves cursaven 4rt de l'ESO. D'altra banda, la taxa d'idoneïtat als 15 anys per part dels joves tutelats per l'administració pública era del 31,7%, en comparació amb la de la resta de població a Catalunya que se situava en el 69,8%. Aquestes dades ens informaven que el 64,6% dels adolescents de 15 anys que residien en CRAE van repetir durant el curs escolar 2009-2010. D'altra banda, l'estudi també posava de manifest que un 12% dels joves de 15 anys que residien en CRAE van realitzar el curs escolar 2019-2010 en un centre d'educació especial, en comparació amb l'1,1% de la població general.

Una altra dada important a remarcar de l'estudi en qüestió és que no existien diferències significatives entre els nois i les noies en relació amb el fet que el sexe fos un factor condicionant per repetir curs. En relació a l'assistència a classe, el 58,2% dels alumnes tutelats i residint en CRAE assistien de forma regular a l'institut, mentre que el 25,3% tenien faltes injustificades i un 16,5% presentaven un clar absentisme escolar. Així mateix, un 38,2% dels alumnes tutelats i residents a CRAE mostraven un comportament disruptiu greu a l'institut, disminuint a mesura que van transcórrer els anys d'escolarització. En aquest cas, hem de posar de manifest que els nois presenten més conductes conflictives que les noies. Els resultats obtinguts pels adolescents a final del curs escolar 2009-10 va ser una altra variable que es va analitzar; en aquest cas el 35,2% dels adolescents que estaven a 4rt d'ESO i residint en un CRAE van superar aquest curs; un 8,7% el va repetir i un 36,3% va marxar sense el graduat en ESO. Els autors (2010) afirmaven que el nombre elevat de repetidors entre la població objecte de l'estudi venia determinada pel desfasament escolar amb el que els

adolescents arribaven al circuit de protecció, a més de per als endarreriments que es podien esdevenir durant la tutela.

#### **2.4. Anàlisi dels factors que influeixen en el rendiment acadèmic**

Com hem fet referència anteriorment, el rendiment acadèmic dels alumnes és resultant d'un sistema complex i polièdric compost per variables personals, sociofamiliars i educatives i pel treball acadèmic realitzat per l'educand per assolir aquests aprenentatges. Tot i així, abans d'entrar en l'anàlisi, hem de posar de manifest que com a sistema complex, interactuen nombrosos condicionants que no necessàriament han de coincidir a la vegada. Com explica Fernández Enguita et al., (2010), el fracàs escolar està lligat a les característiques personals i socials dels alumnes, a banda que l'abandonament del sistema educatiu s'ha d'entendre com la culminació d'un procés de resistència a la participació en el sistema educatiu. Els autors (2010) continuen explicant que el fracàs escolar, si l'analitzem des del punt de vista personal, és fruit de la combinació entre el desinterès i la dificultat en el desenvolupament dels estudis. Així mateix, seria del tot injust responsabilitzar en exclusiva a l'alumne del seu propi rendiment acadèmic, d'aquesta forma, com explica Asensio (2006), el sistema educatiu és un procés sistemàtic obert a nombroses influències i condicionants, tant des del punt de vista de l'educand, de l'educador, com dels contextos socioculturals on l'estudiant interactua.

Si prenem com a referència la mitjana resultant en els països de l'OCDE pel que fa a les dades obtingudes a PISA 2009 (Instituto de Evaluación 2010) en la prova de lectura, el 50% de la variança dels resultats entre centres s'explica per les característiques dels estudiants, el 18% pel context escolar i el 6% pel clima escolar, les polítiques i els recursos. Cal posar de manifest que el 25% de la variança entre les escoles continua sent inexplicable (OCDE, 2005b).

En conseqüència, i sense entrar en el pes específic que té cada variable, ja que aquesta pot condicionar de forma molt diferent d'un alumne, a continuació aprofundirem en l'anàlisi de cada grup de variables, les quals hem dividit en personals, sociofamiliars i educatives.

##### **2.4.1. Els factors personals com elements que influeixen en el rendiment acadèmic**

Les variables que s'engloben dins dels factors personals fan referència a totes aquelles característiques, circumstàncies i atributs que es relacionen directament amb els alumnes i que tenen una relació potencial d'influència en el seu rendiment acadèmic.

Algunes d'aquestes característiques seran molt evidents des del primer dia, com per exemple, el gènere de l'alumne, l'edat, si és alumne repetidor, etc., però d'altres són subjacents i no es començaran a mostrar fins que no hi hagi transcorregut un temps prudencial. Tot i així, el que és del tot necessari en l'actualitat és la necessitat de consolidar un sistema educatiu inclusiu que pugui adaptar al màxim la intervenció educativa a les característiques i necessitats individuals dels alumnes. Com hem esmentat anteriorment, el 50% de la varianza en els resultats dels alumnes en PISA 2009 s'explicava mitjançant les característiques dels alumnes, percentatge suficientment significatiu com per prendre en consideració l'anàlisi d'aquestes característiques i arribar a conclusions que puguin facilitar la tasca docent i augmentar el rendiment escolar per part dels alumnes. En la mateixa línia argumental es posiciona Gómez Dacal (1992b) quan explica que és complexa i de difícil valoració la relació que s'estableix entre el desenvolupament escolar i els elements que defineixen la personalitat de l'alumne, argumentant-lo en els següents eixos clau:

- No existeix determinació absoluta entre les capacitats potencials que mostra l'alumne per aprendre i els resultats escolars.
- La relació qualitats personals i el rendiment acadèmic està condicionada per variables de tipus social, familiar i escolar.

A continuació analitzarem els principals factors personals que condicionen el desenvolupament acadèmic dels alumnes.

#### **a. Autoconcepte de l'alumne**

L'autoconcepte, entès com un producte social que es concreta en la imatge que la persona té de si mateixa i que s'elabora a partir de la seva interacció amb l'entorn i de la relació amb els altres, suposa, com explica Adell (2003), una interiorització que porta a terme la persona de la seva imatge social. En aquesta mateixa línia, Rodríguez Espinar (1982) caracteritza l'autoconcepte com un constructe organitzat i dinàmic, el qual representa per a la persona el centre del seu univers personal i que es forma a partir de les creences que la persona interioritza a partir de la interacció amb el context. En les poques paraules amb les quals hem definit l'autoconcepte, ja ens podem fer una idea de l'impacte significatiu que té el terme en cadascuna de les dimensions de la persona i, en conseqüència, de com influirà en la seva vida quotidiana. Òbviament, també l'autoconcepte té la seva influència en el desenvolupament escolar dels alumnes. En nombroses ocasions podem comprovar

com alumnes que tenen una imatge negativa de si mateixos es mostren més insegurs i desconfiats en les seves accions, no participen en la dinàmica de classe, a més de no manifestar els seus dubtes per no ferir i desvaloritzar encara més la seva imatge. En conseqüència, ens trobem amb alumnes amb una manca significativa d'autoconfiança que no fa si no alimentar més la seva autoimatge esbiaixada. A més, i en relació amb el fracàs escolar, hem de prendre en consideració que la imatge que disposa de si mateix un alumne pot condicionar el seu desenvolupament en altres dimensions d'interacció. Per aquest motiu hem de posar l'atenció, sobretot, en els alumnes amb un baix rendiment acadèmic, ja que l'autoimatge que construeixen de si mateixos a partir de la interacció amb l'àmbit escolar pot interferir negativament en altres dimensions de la ciutadania activa.

Com explica Adell (2003), a partir de l'autoconcepte es fonamenta l'autoestima de la persona, la qual podem definir com la valoració que cadascú fa de si mateix a partir del seu autoconcepte, establint un binomi difícil de separar. A més, és interessant recollir les aportacions d'aquest autor (2003) quan fa referència al fet que el binomi autoconcepte - autoestima constitueix una relació bidireccional o com esmenta, una interrelació circular amb el rendiment acadèmic i els resultats escolars. En relació a la població objecte d'estudi, molts adolescents acumulen nombroses experiències de fracàs i no tan sols en l'àmbit escolar, sinó també personal, sociofamiliar, etc., fet que condiona el seu desenvolupament a classe i fa que en moltes ocasions, davant una percepció de risc, optin per la inhibició per tal de no desvaloritzar-se encara més. Per tant, una forma de millorar el rendiment acadèmic dels alumnes en aquest aspecte, és facilitar o proporcionar activitats en les quals els estudiants tinguin la possibilitat d'assolir l'èxit i en les que siguin conscients de com han arribat a aconseguir els objectius i si aquests aprenentatges els poden transferir a altres àmbits de la seva vida.

### **b. Els estils d'aprenentatge**

Els estils d'aprenentatge fan referència a un factor al qual en nombroses ocasions no li prestem l'atenció deguda, a causa, entre altres circumstàncies, de la gran heterogeneïtat dels estudiants, manca de temps i recursos o simplement perquè a vegades no som conscients, com a docents, del pes específic que tenen dins del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Els primers treballs que comencen a indagar en la forma com un alumne aprèn són elaborats per Jung (1971, citat per Martínez Geijo, 2007), posant l'èmfasi en què els estils d'aprenentatge no es poden deslligar de factors personals interns; que al seu

torn estan relacionats amb el funcionament de la ment i entre els quals es troben els estils cognitius. Amb la mateixa preocupació per la clarificació terminològica, Gallego i Alonso (2008) investiguen i aclareixen les possibles confusions, fent referència a què els estils cognitius estan relacionats estrictament amb els aspectes cognitius dels alumnes, mentre que els estils d'aprenentatge se centren en el procés d'aprenentatge i es conformen d'acord als estils cognitius i a les estratègies que els alumnes poden desenvolupar per aprendre en un moment donat. És important posar de manifest la utilització, per part de diferents autors, dels termes en qüestió com si fossin sinònims, fet que ha dificultat la seva comprensió i l'avanç en ares de la millora del procés d'aprenentatge.

Podem dir que els estils d'aprenentatge indaguen i identifiquen com l'alumne afronta de forma integral el procés d'aprenentatge, amb la qual cosa, és un terme directament lligat a la pràctica educativa i, per tant, amb una perspectiva clarament pedagògica, que possibilita el fet de trobar la forma més eficient per conèixer i atendre les diferències individuals. Keefe (1988; citat per Reinicke et al., 2008), defineix l'estil d'aprenentatge com el conjunt de trets cognitius, afectius i fisiològics que poden esdevenir-se com a indicadors estables de com els alumnes s'enfronten a una situació d'aprenentatge, és a dir, com perceben i processen la informació, i interaccionen i responen a l'ambient d'aprenentatge. Per la seva banda, Martínez Geijo (2007) afirma que els estils d'aprenentatge serveixen per categoritzar les diferents formes que adopten les persones d'aprendre a partir de determinats comportaments, és a dir, són etiquetes per diferenciar com aprenen els alumnes. Aquests comportaments o manifestacions externes als que es refereix l'autor (2007), estan condicionades per la genètica de l'aprenent i per la seva experiència derivada de la interacció amb l'entorn.

A partir de Reinicke et al., (2008) i Alonso, Gallego i Honey (2012), entenem els trets cognitius com la forma en què els alumnes utilitzen la informació, els conceptes, resolen els problemes, structuren els continguts, etc. Els trets afectius estan relacionats amb la motivació, expectatives, interessos i necessitats dels alumnes, els quals tenen també una influència decisiva en relació amb la situació d'aprenentatge. Per acabar, els trets fisiològics estan relacionats amb el biotip i bioritme dels alumnes.

De la Torre i Mallart (1991) es posicionen clarament a favor de l'anàlisi dels estils cognitius des de la vessant estilística. Els autors (1991) vinculen el terme a les estratègies i procediments que utilitzen els alumnes, és a dir, com perceben i analitzen

la realitat amb la qual interaccionen i com resolen situacions diverses. A partir de la visió anterior dels estils cognitius, De la Torre, et al., (1993:75) delimiten el terme com *“una macro-estratègia de funcionament mental que permet diferenciar als subjectes per la forma prevalent de percebre el medi, processar la informació, pensar o solucionar problemes, aprendre i actuar”*. Amb aquesta definició centrada en el procés de l'aprenentatge, aquests autors (1993) posen el focus d'atenció en entendre el concepte com la via o camí per assolir una meta, posant de manifest de forma implícita que estem parlant no tant de les aptituds en si de les persones, sinó de les constel·lacions d'aptituds que conformen les estratègies. A més, amb aquesta definició s'aconsegueix una visió que engloba les capacitats cognitives i que va més enllà de les purament perceptives, organitzatives, reflexives i finalment d'actuació. En conseqüència, valorant els estils d'aprenentatge des del punt de vista de processos i estratègies, De la Torre (1991) afirma que els estils d'aprenentatge integren, d'una banda, operacions intel·lectuals i de l'altre, trets de la personalitat que es concreten en habilitats, experiències, actituds i destreses. A més Entwistle (citada per De la Torre i Mallart, 1991) també relaciona els estils d'aprenentatge amb estratègies i formes de resoldre situacions, explicitant que aquestes estratègies són reaccions a una determinada tasca. Des d'aquest plantejament, hem d'insistir en què no existeixen uns estils educatius millors que altres, sinó que hi ha estratègies educatives més eficients que d'altres, prenent en consideració les situacions que han d'afrontar. Per tant, cada persona utilitza el seu cervell de forma singular per afrontar i resoldre les situacions d'aprenentatge així com les pròpies de la vida quotidiana.

Circumscribint els estils d'aprenentatge al voltant del terme d'estratègia, Sternberg (1999) afirma que l'estil no fa referència a una aptitud, sinó a com articulem el conjunt de recursos personals. Per la qual cosa, encara que podem dir que existeixen persones amb aptituds similars, aquestes poden tenir estils diferents. La comprensió dels estils de pensament, continua l'autor (1999), pot ajudar a les persones a entendre per què no encaixen en algunes activitats. De vegades, els alumnes que es consideren ineptes no tenen una altra culpa que posseir un estil que no encaixa amb el del seu mestre o professor.

En general, la societat no jutja igual a totes les persones i es considera que els qui posseeixen estils que coincideixen amb l'esperat, en certes situacions tenen aptituds superiors. Aquest factor coincideix de ple amb el plantejament de Sternberg (1999), en relació amb el desenvolupament dels estils de pensament, quan afirma que existeixen

cultures que fomenten més un estil d'aprenentatge que un altre. Per tant, podem concloure amb la idea de Sternberg (1999) en el sentit que els ideals i valors d'una determinada societat poden condicionar i facilitar la promoció de determinats estils d'aprenentatge.

Des del nostre punt de vista, l'estil d'aprenentatge és un constructe que va més enllà de l'estil cognitiu, formant part aquest últim del primer. Posicionant-nos amb la terminologia d'estil d'aprenentatge, entenem el concepte com la preferència que mostra una persona per utilitzar una estratègia general que inclou recursos cognitius, afectius i fisiològics amb que afrontar al procés d'aprenentatge; la qual cosa significa, en quin ambient se sent més a gust aprenent, quin estat fisiològic és el més òptim per a l'aprenentatge, com accedeix i rep la informació, com l'organitza i la processa, com estructura els nous coneixements (assimilació i acomodació) i finalment com transfereix aquests coneixements a la pràctica en la vida quotidiana. Dit d'una altra forma, considerem els estils d'aprenentatge com la resultant de la interrelació de les dimensions representades en el següent ideograma:

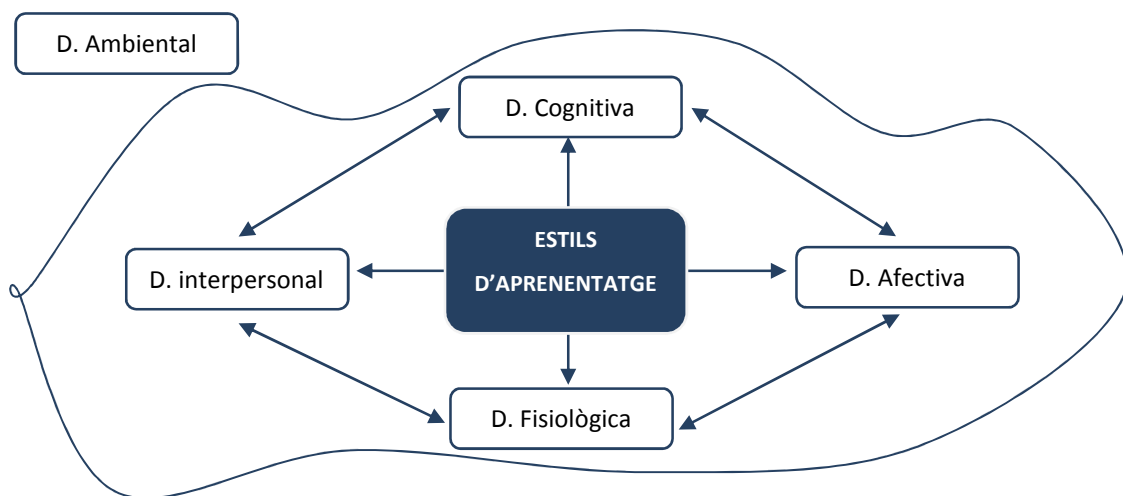


Figura 11. Dimensions vinculades als estils d'aprenentatge. Font: Elaboració pròpia

La **dimensió cognitiva** està relacionada amb les formes en què l'alumne accedeix i selecciona la informació i com posteriorment la processa per convertir-la en coneixement. La **dimensió afectiva** fa referència als sentiments i emocions que li provoca a l'alumne la situació d'aprenentatge en si, centrant-se sobretot en la predisposició cap als continguts d'aprenentatge, estratègies metodològiques, etc. La **dimensió fisiològica** està relacionada amb el bioritme de l'alumne en relació amb la situació d'aprenentatge, és a dir, a la seva disponibilitat per mantenir en òptimes



condicions les seves capacitats per aprendre. La **dimensió interpersonal** es vincula amb la qualitat de les relacions dels alumnes tant amb els companys d'aprenentatge com amb la resta d'agents educatius que intervenen. A més, s'inclouen les preferències per les diferents metodologies individuals, grupals, etc. Per acabar, la **dimensió ambiental** es relaciona amb les preferències dels alumnes pel que fa a l'espai físic per aprendre (lluminositat, sonoritat, climatització, moviment, etc.).

És important considerar que l'estil d'aprenentatge d'una persona pot variar en funció de l'objecte d'aprenentatge; per tant l'estil d'aprenentatge no és quelcom rígid i inamovible, aspecte que ens evoca de forma inevitable a considerar que, com a docents, hem de facilitar diferents situacions d'aprenentatge en les quals l'alumne hagi de desenvolupar diferents estils per respondre a les necessitats de l'activitat. A més, i prenent com a referència la definició anterior, ens podem fer càrrec de la importància que té conèixer quin és l'estil d'aprenentatge de l'alumne per sintonitzar amb l'estil d'ensenyament que ha de desenvolupar el docent, ja que de no ser així, ens podem trobar amb una situació educativa en la qual l'alumne tingui veritables dificultats per aprendre a causa de la manca de disposició dels recursos personals per afrontar la situació educativa tal com la planteja el docent. Una de les claus bàsiques de l'atenció a la diversitat a l'aula radica en el fet d'identificar l'estil d'aprenentatge dels alumnes per adaptar el model d'ensenyament, prenent en consideració, com consideren Alonso, Gallego i Honey (2012) que els estils d'aprenentatge dels alumnes motivaran diferents respostes i comportaments davant de l'aprenentatge, fet que explica per què uns alumnes aprenen i d'altres tenen més dificultats. A més a més, hem de destacar que podem trobar estils d'aprenentatge que no estiguin en sintonització amb les aptituds dels propis alumnes; com explica Sternberg (1999) no sempre els estils de les persones són els més adequats a les aptituds que posseeixen, el que ens porta a afirmar que la sinergia que es genera entre la coincidència d'ambdós factors és major que la suma de les seves parts.

A partir de la clarificació terminològica realitzada amb anterioritat i de Witkin et al., (1977, citat per Álvaro Page, 1990); De la Torre (1991), i Martínez Geijo (2007), podem identificar les següents característiques dels estils d'aprenentatge, amb clares implicacions didàctiques:

---

**Atenció en els processos**

L'anàlisi dels estils s'ha de realitzar en termes de processos, centrant l'atenció en les diferències individuals pel que fa a la percepció, integració, assimilació i transferència de la informació. S'entén l'estil com la forma o procés en què

---

s'arriba a assolir l'objectiu definit. A més, des del nostre punt de vista, és important considerar les preferències en relació a l'ambient d'aprenentatge i a l'estat fisiològic. Martínez Geijo (2007) assenyala que els estils d'aprenentatge es troben influïts per factors fisiològics, sociològics, emocionals i físics.

**Tenen una dependència dels estils cognitius**

Els estils d'aprenentatge depenen també dels estils cognitius (pel que fa al procés de selecció i processament de la informació).

**Se situen entre el món cognitiu, el de les actituds i la personalitat**

Els estils cognitius no tan sols influeixen i condicionen la forma com aprèn una persona, sinó que també ho fan en la seva personalitat i la seva conducta, és a dir, en definitiva, en la forma de respondre a les necessitats del context.

**Concreció pedagògica**

Els estils d'aprenentatge concreten la forma en què un alumne respon a les necessitats educatives del context.

**Caràcter relativament estable**

Hi ha autors que defensen el fet que els estils són immutables en la persona, mentre que d'altres, entre els quals ens incloem, pensem com afirma Martínez Geijo (2007), que els estils d'aprenentatge són una qualitat que pot ser adquirida i que també es fonamenta en l'experiència, per la qual cosa es poden aprendre. És a dir, el fet que els estils puguin tenir una certa estabilitat en la persona, no significa que no puguin modificar-se. Pot existir una evolució i progrés respecte a l'adquisició d'altres estils d'aprenentatge.

**Caràcter modificable**

A partir de la interacció amb diferents formes d'afrontar el procés d'aprenentatge, les persones poden anar incorporant nous estils que els permeti fer més eficient aquest procés. És important que l'alumne sigui conscient de les seves preferències vers l'aprenentatge i intenti adaptar-les a les diferents situacions, la qual cosa implica dominar i ser conscients de més estils d'aprenentatge. El professorat he de facilitar estratègies, orientacions i guiar a l'alumne cap a l'aprenentatge d'altres formes d'aprendre. Tot i així, els estils d'aprenentatge, la majoria de vegades, estan molt condicionats per la influència cultural dels contextos d'interacció. És molt important en aquest sentit l'autorregulació del propi aprenentatge, és a dir, ser conscient en tot moment de com s'està desenvolupant el procés i establir millores, si s'escau.

**De naturalesa bipolar**

Els estils tenen una naturalesa bipolar i en nombroses ocasions es representen mitjançant escales contraposades. En relació a aquest fet, hem d'afegir que no per estar més proper a un estil determinat s'és millor aprenent que si ho estiguessis en un estil diferent.

**De caràcter transferible**

Els estils d'aprenentatge els podem transferir a diferents situacions de la vida

	quotidiana, encara que en un principi puguem pensar que es troben allunyades.
<b>Existeix varietat d'estils</b>	D'una banda, afrontar un aprenentatge significa que l'alumne és susceptible d'utilitzar diferents estils d'aprenentatge alhora. Per altra banda, el discent, en funció de la situació que se li planteja, pot utilitzar els estils d'aprenentatge que cregui pertinents.
<b>Es poden ensenyar i aprendre</b>	Com a susceptibles d'ensenyament i aprenentatge, és important que el docent els expliciti durant el procés, que orienti al voltant de la seva utilització i que els propis alumnes puguin justificar la seva utilització a partir de les situacions d'aprenentatge.
<b>De neutralitat axiològica</b>	No podem etiquetar els estils d'aprenentatge com a bons ni dolents, sinó que aquesta categorització anirà en funció de la situació esdevinguda i del propi alumne. Dit d'una altra forma, un estil d'aprenentatge resultarà útil si a l'alumne li resulta eficient per afrontar el procés amb garanties d'èxit.

**Taula 8: Característiques dels estils d'aprenentatge.**

Les investigacions al voltant dels estils d'aprenentatge van posar l'èmfasi en un primer moment en el fet que no hi havia superioritat d'un estil per sobre d'un altre, tot i que amb posterioritat sí que s'han elaborat recerques que s'han centrat en aquest fet, de les quals, com expliquen Coll et al., (1997), algunes apunten a la relació existent entre un estil independent de camp, reflexiu, complex o flexible i el rendiment acadèmic dels estudiants. Tot i així, aquests autors (1997) expliciten que els resultats no són clars i depenen molt de les tasques i els continguts que es prenguin com a referència.

Són nombroses les classificacions d'estils d'aprenentatge que podem trobar en l'abundant bibliografia al respecte. El fet d'explicar o establir una classificació d'estils d'aprenentatge resulta una tasca complexa, donat que entre els autors no existeix un consens al voltant del nombre de factors o dimensions que influeixen i les diferents relacions que es poden establir entre aquests. A banda, en el moment en què fem l'anàlisi de les categories existents, ja es poden apreciar les diferències entre els autors que tenen una visió més psicològica del terme d'aquells que la tenen més pedagògica. Per tant, ens ha semblat pertinent fer una descripció dels estils d'aprenentatge a partir del nombre de categories que es prenen en consideració.

## **b1. Classificacions d'estils d'aprenentatge que prenen en consideració dues categories d'anàlisis**

### **Reflexivitat/impulsivitat (Kagan, Moss i Sigel, 1963.)**

A partir dels treballs d'investigació en els que Kagan et al., (1963) feien que les persones prenguessin decisions sota condicions d'incertesa, es va arribar a la conclusió que la persona impulsiva era aquella que actua i després reflexiona al voltant del que ha fet, que mostra dificultats en la motivació i comet més errors. Dit d'una altra forma, responen a la situació a partir de la primera valoració que fan, sense buscar alternatives en el seu plantejament. A més, a aquestes persones se li donen bé la realització de tasques que requereixen visió de conjunt. Els alumnes impulsius tendeixen a analitzar la realitat de forma global, motiu pel qual poden respondre de forma més ràpida.

D'altra banda, la persona reflexiva és aquella que es caracteritza per l'observació i l'atenció, pel plantejament de diferents hipòtesis de solució davant una situació donada i es predisposa a valorar prèviament les solucions abans d'actuar. Els alumnes reflexius tendeixen a una anàlisi analítica de la situació, fet que en nombroses ocasions, els fa ser més lents, però més segurs, amb menys errors i més constants.

El sistema educatiu en general, al llarg dels anys, ha valorat de forma més positiva a aquells alumnes que afrontaven les situacions educatives des d'un estil d'aprenentatge reflexiu i amb independència de camp, considerant als alumnes impulsius com immadurs o fins i tot **deficients** en el seu desenvolupament evolutiu (De la Torre, 1991).

### **Estils d'aprenentatge en funció de la dependència de l'estructura de camp visual dominant**

Els primers treballs sobre la dependència-independència de camp van començar amb els estudis al voltant de les diferències individuals relacionades amb la percepció de la verticalitat (Witkin i Goodenough, 1985). En aquestes investigacions es va comprovar que les persones tenien maneres variades a l'hora d'executar les tasques d'orientació, la qual cosa significava que les persones tenien diferents formes preferides de processar la informació per localitzar la verticalitat. En definitiva, es va posar de manifest que les persones perceben els objectes, les situacions, etc., en funció de com perceben, integren i gestionen la informació que reben.

La persona independent de camp percep elements del context i, per tant, no es veu condicionada per l'estructura del camp visual dominant. Aquesta persona desenvolupa un tipus de processament analític de la situació; aïlla els elements del problema; s'associa a un comportament més aviat autònom; no es deixa influir pel context i s'estructura i organitza millor.

D'altra banda, la persona dependent de camp mostra tendència al processament de la informació de forma més sintètica i holística, a més de major implicació en les relacions socials. Es pot dir que aquesta persona capta la informació de forma global i en el context.

## **b2. Classificacions d'estils d'aprenentatge que prenen en consideració tres categories d'anàlisi**

Entwistle (1988, citat per De la Torre, 1991) i de la Torre (1991), coincideixen en l'establiment de les següents tres categories bàsiques d'estils d'aprenentatge:

- **Intensiva:** fa referència a l'alumne que necessita comprendre al màxim la matèria que està treballant, buscant la seva significació i domini. Parteix dels coneixements previs que disposa en relació amb els continguts, analitza la seva lògica i treu conclusions de les evidències més que no pas de les intuïcions.
- **Extensiva:** l'estil correspon a un alumne amb motivació extrínseca cap als estudis, que afronta l'aprenentatge des del punt de vista de la reproducció a partir de la memorització i sense comprendre bé els continguts. D'aquesta forma, l'objectiu de l'alumne és tenir una visió general dels continguts, sense arribar a deduir principis generals. D'altra banda, aquests alumnes mostren preocupació pels resultats i els possibles fracassos; necessiten suport i orientació en les tasques i tenir molt pautats els continguts i les activitats.
- **Estratègica:** l'alumne basa el seu treball en l'èxit escolar i, per tant, tot ho organitza de forma eficient al voltant d'aquest fet.

Amat i Pineda (2003) estableixen una tipologia al voltant dels estils d'aprenentatge la qual es concreta en les següents categories:

- **Teòric:** l'alumne busca informació, indaga, reflexiona, pregunta, es qüestiona, aplica i treu conclusions, tot plegat de forma ordenada i estructurada,

acomodant la informació de forma lògica. Es troba còmode davant de mètodes pedagògics de caràcter magistral (passius).

- **Reflexiu:** l'alumne porta a terme un procés de reflexió davant la tasca educativa, valorant les diferents alternatives, hipòtesis, etc., a partir de les diferents perspectives que se li plantegen i de l'intercanvi d'opinions amb la resta de companys de classe.
- **Estil d'aprenentatge pragmàtic:** l'alumne aprèn millor a partir de posar en pràctica i comprovar les hipòtesis que dedueix. Es troba còmode davant de mètodes pedagògics actius.

### b3. Classificacions d'estils d'aprenentatge que prenen en consideració quatre categories d'anàlisi

#### Estils d'aprenentatge basats en el model d'aprenentatge

Lewin (1951, citat per Kolb, 1984) estableix l'aprenentatge d'una persona a partir d'un cicle de quatre fases que conformen un sistema seguint el següent ideograma:

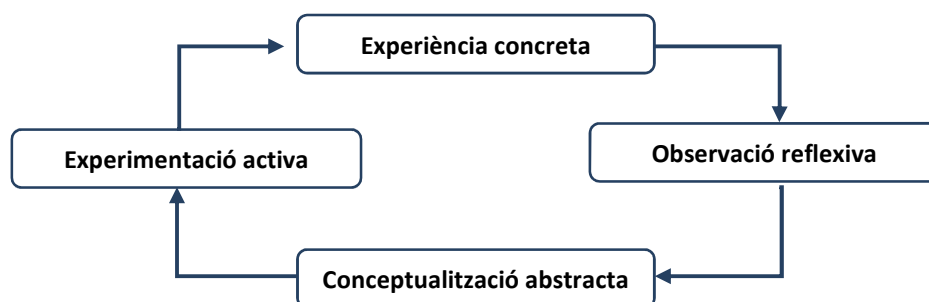


Figura 12. Cicle del procés d'aprenentatge.  
Font. Lewin (1951, citat per Kolb, 1984:21)

Seguint l'anterior gràfic, podem fer referència al fet que, mitjançant l'experiència concreta, els alumnes tenen l'oportunitat d'interaccionar amb l'objecte d'aprenentatge de forma activa, recollint la informació necessària per comprendre la seva naturalesa. A partir de l'observació directa, els alumnes analitzen, reflexionen i extreuen les seves idees al voltant de l'objecte d'aprenentatge. Així mateix, la conceptualització abstracta permet als discents estructurar i sintetitzar la informació obtinguda, per conceptualitzar-la a partir de la contrastació amb el seu esquema de pensament. Per acabar, l'experimentació activa permet als alumnes transferir

(operativitzar) els aprenentatges assolits a altres contextos, en molts casos diferents dels d'aprenentatge.

A partir dels estils d'aprenentatges anteriors, el mateix Kolb, conjuntament amb Roger Fry, (1995, citat per Díaz, 2012), van idear els estils d'aprenentatge prenent en consideració que l'aprenentatge és fruit de factors genètics, de les experiències viscudes i de les exigències de l'entorn d'interacció; afirmant que la combinació d'algunes de les etapes del sistema descrit anteriorment facilitava de forma més eficient els aprenentatges de les persones. A continuació podem observar l'ideograma definit per aquests autors (1995), amb els estils d'aprenentatge que se'n deriven.

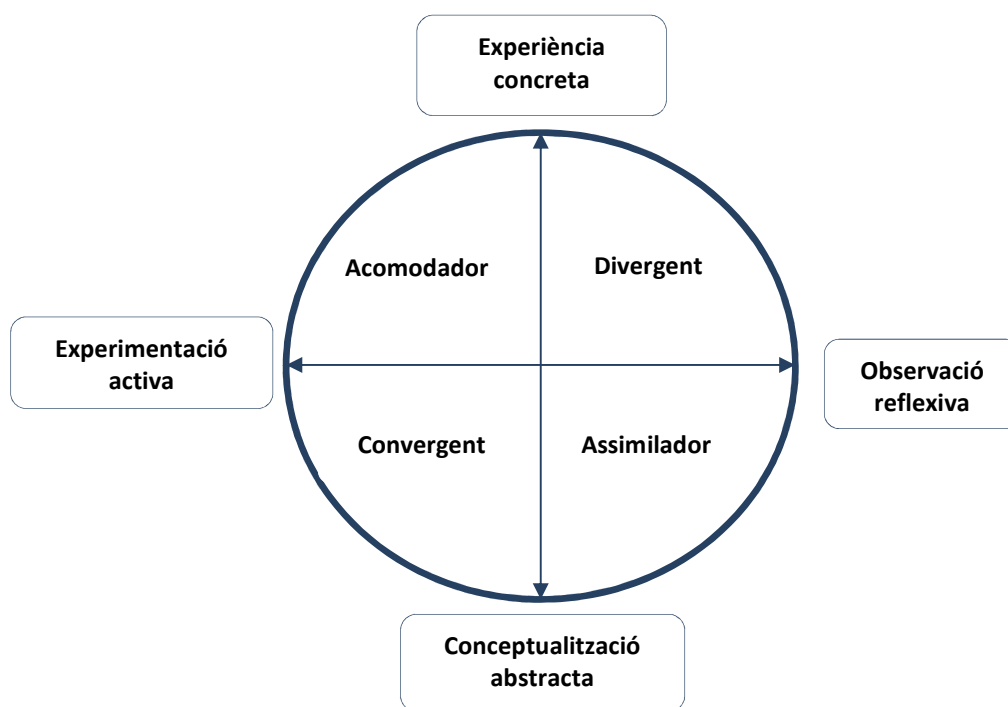


Figura 13. Estils d'aprenentatge de Kolb i Fry (1995). Font: Díaz, 2012.

- **Estil d'aprenentatge divergent:** l'alumne combina l'experiència concreta amb l'observació reflexiva, i es caracteritza per la capacitat creativa, d'imaginació i d'exploració de nombroses possibilitats, és a dir, tendeix a analitzar les situacions des de diferents punts de vista. A més, aquest alumne aprèn millor amb el moviment (Kinesiologia), és flexible, no segueix les normes més ortodoxes de l'aprenentatge i se centra en les persones mostrant empatia.
- **Estil d'aprenentatge assimilador:** l'alumne combina l'observació reflexiva i la conceptualització abstracta, i es caracteritza per la seva capacitat de reflexió,

concreció, d'anàlisi, de lògica i de rigurositat de raonament. A més, és metòdic i ordenat, té facilitat per a concentrar-se en l'objecte d'estudi i predisposició per als nous aprenentatges.

- **Estil d'aprenentatge convergent:** l'alumne combina la conceptualització abstracta i l'experimentació activa. Es mostra eficaç en l'aplicació pràctica d'idees, és a dir, és eficient a l'hora de captar les idees i trobar solucions a les situacions plantejades. Es pot dir, a més, que té facilitat per traslladar la teoria a la pràctica mitjançant la concreció de la informació rellevant. Busca resoldre problemes i prendre decisions i és poc propens als sentiments.
- **Estil d'aprenentatge acomodador:** l'alumne combina l'experimentació activa i l'experiència concreta i es caracteritza per la capacitat d'observació, d'imaginació i d'intuïció; amb facilitat per a relacionar continguts i anticipar solucions a les situacions plantejades i personalitzar i adaptar el coneixement al context individual (Lago, Colvin, i Cacheiro, 2008). En general, aquest alumne té facilitat per adaptar-se a l'entorn i es mostra sensible a les persones que l'envolten.

Per la seva banda, Honey i Munford (1986), com també van fer en el seu moment Kolb i Fry, estableixen quatre estils cognitius basats en el cicle d'aprenentatge.

- **Actiu:** són alumnes que es caracteritzen per ser animadors, improvisadors, descobridors, arriscats, espontanis, i que se senten còmodes treballant en grup. Aquests alumnes es mostren àvids per conèixer i saber fer i, a vegades, mostren una impulsivitat que els porta a actuar i després pensar en el que han fet. A més els hi agraden els desafiaments, reptes, noves experiències i el treball en situacions d'estrès. A mesura que disminueix el nivell d'excitació davant d'una activitat, comencen a fer recerca d'una altra. A més, a aquests alumnes els agrada el treball en grup.
- **Reflexiu:** són alumnes que es caracteritzen per ser ponderats, meticulosos, prudents, receptius, analítics i exhaustius. Basen la seva metodologia en la recollida sistemàtica de dades, mitjançant l'escolta, l'observació, l'anàlisi, etc., i en la posterior reflexió al voltant d'aquestes, per seguidament extreure les seves conclusions. És a dir, intervenen i exposen els seus pensaments quan ja tenen una idea sòlida de la situació, aspecte que endarrereix la capacitat ràpida



de resposta en determinades situacions. A vegades poden transmetre una imatge distant i fins i tot condescendent.

- **Teòric:** són alumnes que es caracteritzen per ser metòdics, lògics, objectius, crítics, estructurats i perfeccionistes, buscant la lògica interna dels continguts treballats. Afronten les situacions d'aprenentatge de forma vertical i esglaonada. Són bons estudiants pel que fa al pensament conseqüencial, en el sentit que valoren molt les conseqüències de les seves accions. No treballen a gust sota un plantejament il·lògic, irracional i amb valoracions subjectives i ambigües.
- **Pragmàtic:** són alumnes que es caracteritzen per ser experimentadors, pràctics, directes, eficaços i realistes. Els agrada l'experimentació i la comprovació de les idees proposades. No se senten bé davant de les discussions o plantejaments que s'eternitzen, sinó que prefereixen la presa de decisions ràpida i la resolució de problemes. La seva filosofia se centra a prendre determinacions racionals davant els problemes i en el fet que tot pot ser susceptible de millora i en què quelcom és bo si funciona (Alonso, Gallego i Honey, 2012). Aquests alumnes tenen una preferència per tot allò que sigui funcional i útil, per tant, com explica Martínez Geijo (2007) se senten còmodes davant els problemes pràctics i concrets.

Com expliquen Alonso, Gallego i Honey (2012), les fases del cicle d'aprenentatge coincideixen amb els estils d'aprenentatge, per tant, seria important subratllar el fet que el docent plantegi situacions d'aprenentatge basades en totes aquestes fases oferint una multivarietat d'estratègies metodològiques i donant l'oportunitat a l'alumne d'aprendre d'una forma adaptada al seu estil.

### **Models dels quadrants cardinals de Herrmann, 1989 (citats per Chalvin, 2003)**

Herrmann, comparant el nostre cervell amb un globus terraqüi, estableix un model comportamental de la persona resultant de la interrelació entre l'hemisferi esquerre i dret, i entre els cervells cortical i límbic. El model es fonamenta en quatre quadrants que es corresponen amb quatre formes de rebre, pensar i processar la informació, actuar, etc. La resultant d'aquesta divisió es mostra en la següent figura.

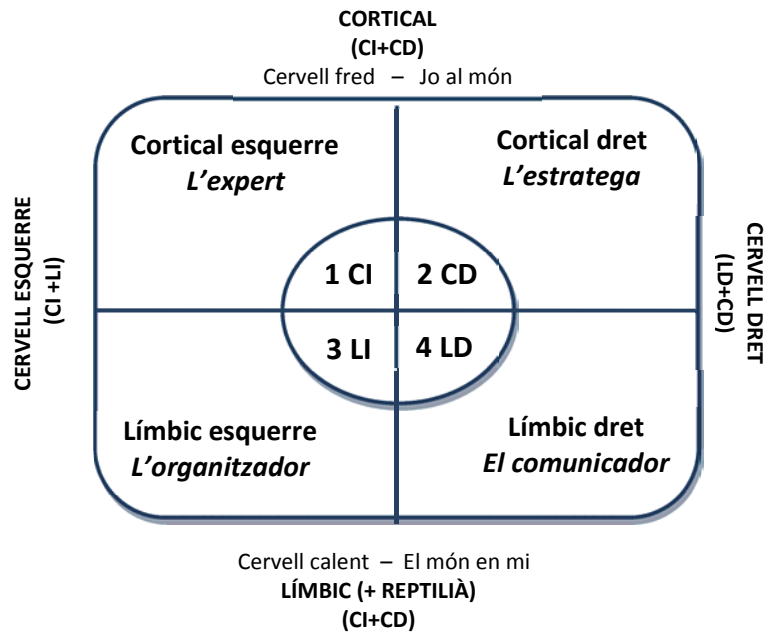


Figura 14. Model comportamental de quatre quadrants de Herrmann. Font: Chalvin, M.J. (2003)

A l'hora de realitzar l'anàlisi dels quatre quadrants anteriors, Chalvin (2003) posa de manifest el fet que tot i que podem utilitzar els quadrants en funció de la situació a la qual ens enfrontem, sempre tenim una certa predilecció per un determinat. A continuació descriurem els quatre quadrants, així com les possibles relacions que entre aquests es poden establir, d'acord a l'anàlisi realitzat per Chalvin (2003) i Riart i Vendrell (2007).

- **Estil Cortical esquerra (CI): Expert.** Són alumnes que donen prioritat als continguts de caràcter més conceptual, movent-se més còmodes en la comprensió de les Lleis que no pas en la seva aplicació pràctica. Fa referència a persones més crítiques, distants, precises. Aquests alumnes es troben millor i aprenen més a partir de classes basades en fets, arguments, proves i demostracions formals i són àvids pel que fa en l'aprendre.
- **Estil Límbic de l'esquerra (LI): Organitzador.** Són alumnes organitzats, metòdics, seguidors d'una rutina, nets a l'hora de prendre apunts, valoren el treball i la disciplina. Donen més importància a la forma que no pas al fons de la qüestió. Tenen dificultats per prendre apunts si aquests no es donen de forma estructurada. Bon dinamitzador de persones.
- **Estil Límbic de la dreta (LD): Comunicador.** Fa referència als alumnes molt idealistes, emotius, amb molta capacitat per les relacions humanes i el

treball en equip. Valoren molt les actituds, però no suporten la crítica. Els hi agrada sentir que es valora el seu progrés i que es prenen en consideració les seves barreres per a l'aprenentatge. El seu rendiment acadèmic està condicionat per la sintonització amb el docent i els hi agrada tot allò que tingui poc a veure amb una classe. Tenen la necessitat de comprovar de forma recurrent els seus progressos i, per tant, ho fan d'acord a preguntes als companys o bé al docent.

- **Estil Cortical de la dreta (CD): Estratega.** Són alumnes que tenen facilitat per captar l'essencial de les classes, a més, donen evidències de ser originals, creatius i futuristes, a més d'intuïtius. Els motiva l'originalitat de les classes, les novetats que es puguin introduir i tot allò que els faci pensar. Se senten còmodes en l'experimentació que fomenta la intuïció i la recerca d'idees per solucionar els reptes plantejats.

Herrmann posà de manifest, en relació amb la preferència dels estils d'aprenentatge, que el 7% de la població té una sola preferència, el 60% disposa d'una doble preferència, el 30% té una triple preferència i finalment, el 3% disposa d'una quàdruple preferència. Aquelles persones que tan sols tenen una preferència s'anomenen de perfil simple i les que combinen dues o més preferències s'anomenen de perfil complex.

#### **b4. Classificacions d'estils d'aprenentatge que prenen en consideració cinc categories d'anàlisi**

##### **Model d'estils d'aprenentatge de Felder i Silverman**

Felder i Silverman (1988) expliquen que l'estil d'aprenentatge d'un estudiant es pot definir a partir de la resposta a cinc preguntes, identificant, a més, tot un seguit de pautes per a la intervenció educativa relacionades amb l'anàlisi dels seus estils d'aprenentatge. A la següent taula es mostren els estils d'aprenentatge derivats de les cinc preguntes que estableixen Felder i Silverman (1988) i la intervenció educativa pertinent en cada cas.

Pregunta	Estils d'aprenentatge que es deriven	Intervenció docent
<p><b>1.- Quin és el tipus d'informació que l'alumne percep preferentment?</b></p>	<p>Els autors (1988) fan referència al fet que les persones tenim dues formes de percebre el món:</p> <p><b>De forma sensitiva</b>, implica l'observació i el recull de dades mitjançant els sentits. Els alumnes més sensitius prefereixen les dades, l'experimentació i els fets, i solucionar problemes amb mètodes estàndards, sentint-se còmodes en la memorització prenent molta cura en allò que fan, fet que pot comportar lentitud en les tasques. A més, els hi agraden els detalls, es mostren pacients i no els hi agraden les sorpreses.</p> <p><b>De forma intuïtiva</b>, comporta la percepció indirecta per mitjà de l'especulació, la imaginació, etc., i se senten còmodes en la captació de nous conceptes. Els alumnes més intuïtius prefereixen els principis i les teories, i la innovació. Es mostren avorrits davant els detalls i entusiastes davant les complicacions i les sorpreses. A més es mostren ràpids en les seves operacions, fet que pot propiciar errors per distraccions.</p>	<p><b>Quin tipus d'informació accentua el docent?</b></p> <p>El docent ha de plantejar la situació d'aprenentatge de tal forma que la informació pugui arribar als dos estils d'aprenentatge, d'una banda presentant el material curricular de forma que ofereixi informació concreta (fets, dades observables, fenòmens...) i per altra banda conceptes abstractes (principis, teories, models matemàtics).</p>
<p><b>2.- A través de quin canal sensorial extern l'alumne rep la informació de forma més efectiva?</b></p>	<p>Els autors (1988) estableixen tres categories o modalitats de predilecció a l'hora de rebre la informació: <b>Visual, auditiu i cinestèsic</b>. Hi ha alumnes que es mostren més predisposats a un aprenentatge que es rep de forma més visual a partir d'imatges, símbols, etc. D'altres alumnes aprenen més i millor quan la informació es presenta de forma verbal, mitjançant sons, paraules, etc. Finalment, altres educands presenten una millor predisposició a partir del desenvolupament d'un aprenentatge basat en el moviment, en la pràctica, explorant i experimentant físicament.</p>	<p><b>De quina forma presenta la informació el docent?</b></p> <p>Per tal d'adaptar-se als tres estils d'aprenentatge, el docent ha de complementar les seves explicacions amb diagrames, gràfics, demostracions, etc.</p>
<p><b>3.- Quins tipus d'organització de la informació és més còmoda per l'estudiant?</b></p>	<p>Generalment s'anomenen <b>inductius</b> a aquells alumnes que a l'hora de processar la informació tenen predilecció per fer un raonament que va del particular (partir de fets, observacions, comprovacions) al general (lleis, teories, normes, etc.), és a dir, es dona el fenomen i s'infereixen els seus principis. D'altra banda, els alumnes <b>deductius</b> són aquells que realitzen aquest procés de forma inversa, o sigui, a partir de la teoria es dedueix la seva aplicació i conseqüències. A partir de la inducció s'infereixen tot un seguit de principis, mentre que a partir de la deducció es dedueixen conseqüències a partir d'un principi.</p>	<p><b>Com organitza la presentació el docent?</b></p> <p>Per arribar als dos models d'aprenentatge, el docent pot organitzar la presentació a partir del mètode inductiu, per finalitzar en el raonament deductiu. A més, el docent pot presentar fenòmens observables, que posteriorment la teoria ha d'explicar. A partir dels problemes es dedueixen les regles o principis que els regeixen.</p>

Pregunta	Estils d'aprenentatge que es deriven	Intervenció docent
<p><b>4.- Com prefereixen els estudiants processar la informació?</b></p>	<p>Els autors (1988) expliquen que el complex procés mitjançant el qual una informació arriba a erigir-se com a coneixement, es pot analitzar des de dues perspectives. D'una banda, una visió de l'alumne com <b>actiu</b>, en el sentit que experimenta en el context i extreu tota una sèrie de conclusions. D'altra banda, l'alumne <b>reflexiu</b> qui manipula la informació introspectivament. Aquests autors fan referència al fet que als alumnes actius funcionen millor en grups i els hi costa aprendre en contextos educatius on han de tenir un paper més passiu, com ara les conferències. Els alumnes reflexius prefereixen treballar de forma individual i en situacions on han de pensar al voltant de la informació que van rebent. Hem de remarcar que els dos tipus d'estudiants desenvolupen una participació activa dins del context d'aprenentatge.</p>	<p><b>De quina forma facilita la presentació la participació dels estudiants?</b></p> <p>El docent ha d'alternar les explicacions de continguts amb moments de reflexió, de pensament i de discussió reflexiva, a més d'activitats de resolució dels problemes. D'altra banda, també ha de presentar els continguts de forma que s'accentuin tant la comprensió pràctica o empírica com la fonamental. Es pot utilitzar una tècnica de preguntes en grup al voltant dels continguts exposats, que faciliti l'intercanvi d'idees i l'aprenentatge cooperatiu.</p>
<p><b>5.- Com progressa l'estudiant en el seu aprenentatge?</b></p>	<p>Hi ha alumnes que aprenen millor si els continguts es presenten en una <b>seqüència lògica</b>. Són alumnes seqüencials que segueixen processos de raonament lògic. Aquests alumnes, que aprenen de forma més estable i predictable, estan més relacionats amb un estil convergent; aprenen associant els nous continguts amb els anteriors (coneixements previs).</p> <p>D'altra banda hi ha alumnes que tenen més dificultats per aprendre de l'anterior forma i poden mostrar problemes en la comprensió i resolució de situacions. Són alumnes <b>globals</b> que fan salts de forma intuïtiva, fins que un dia donen coherència als continguts adquirits i comencen a evidenciar un domini de la matèria. Els alumnes globals necessiten establir una visió integral dels continguts. A vegades, aquests alumnes es poden sentir fora de lloc, ja que no responen a les expectatives dels docents. És important remarcar la importància d'aquests alumnes, ja que són pensadors sistèmics, capaços de percebre elements allà on molta gent no veu res. A vegades aquests alumnes poden mostrar problemes per explicar de forma clara com han fet una tasca determinada.</p>	<p><b>Com es presenta la informació que es transmet?</b></p> <p>Hem de prendre en consideració que actualment, la gran majoria de vegades, el plantejament del docent respon a una presentació dels continguts de forma seqüencial. Una bona estratègia per part del docent per arribar als alumnes globals, passa pel fet de presentar la finalitat dels continguts a transmetre, tot vinculant-los amb els seus coneixements previs. A més, el docent ha de crear un clima de seguretat i creativitat per a que els alumnes puguin adoptar les estratègies que creguin convenientes per solucionar els problemes plantejats. Com a exemple, el docent pot realitzar preguntes del tipus: Quines passes penseu que hem de donar per resoldre aquesta situació? Quins factors penseu que estan influint en el fenomen? Què passaria si modifiquéssim algunes de les variables que es presenten?, etc.</p>

Taula 9. Estils d'aprenentatge segons Felder i Silverman (1988)

Hem de remarcar que un alumne no seguirà tan sols un estil d'aprenentatge, sinó que davant d'una tasca mostrarà diferents estils, els quals pot ser que arribin a desenvolupar-se de forma paral·lela.

Són clares les repercussions didàctiques que tenen els estils d'aprenentatge, en aquest sentit, De la Torre (1991) apunta que aquests representen una variable crítica dels models explicatius de l'aprenentatge escolar, fet que permet al docent comprendre millor els resultats dels alumnes i oferir una resposta educativa en conseqüència. Una altra conseqüència a la qual fa al·lusió l'autor (1991) està relacionada amb les diferències individuals dels alumnes, independentment del nivell de desenvolupament, i com aquestes diferents formes de fer han de ser percebudes pels docents. Així mateix, l'autor (1991) fa referència a una altra repercussió des del punt de vista del focus d'atenció del docent que es concreta en el fet que, sota la concepció dels estils d'aprenentatge, el docent se centra també en el procés d'adquisició de l'aprenentatge, guia i orienta durant aquest procés, facilita oportunitats d'autoregulació de l'aprenentatge, tolera millor els errors en execució i se centra més en els errors de procés. Per tant, és obligatori establir una relació entre els estils d'aprenentatge dels alumnes i els estils d'ensenyament dels docents, i l'òbvia sintonització entre ambdós per fer més eficient el procés. Per aquest motiu, és necessari que la competència pel que fa als estils d'aprenentatge dels alumnes formi part del procés de construcció professional del propi docent.

A l'hora d'analitzar els estils d'aprenentatge hem de prendre en consideració que l'alumne estableix un plantejament polièdric en el qual poden esdevenir-se diferents estils alhora. A més, els estils d'aprenentatge varien i és bo que així sigui en funció de la situació acadèmica a la qual s'ha d'enfrontar un alumne, per la qual cosa com a docents hem de guiar-los perquè davant una situació donada siguin capaços d'articular els seus recursos personals, en forma d'estils d'aprenentatge, amb la finalitat de fer el procés el més eficient possible. En conseqüència, fem referència també a la capacitat de flexibilització dels alumnes i del propi docent, amb la finalitat de millorar el procés d'aprenentatge, esgrimint l'argument que els contextos d'interacció no sempre oferiran una correspondència amb l'estil d'ensenyament del docent. D'altra banda, la predilecció pels estils d'aprenentatge dels alumnes poden variar al llarg de la vida, la qual cosa ens porta a haver de realitzar una intervenció educativa en què es plantegin diferents situacions d'aprenentatge susceptibles d'aplicar els diferents estils d'aprenentatge.

### c. La motivació

Són nombrosos els docents que posen de manifest la manca de motivació dels alumnes en relació als processos d'aprenentatge, resultant un tema cabdal en el sistema educatiu avui en dia. Una de les primeres preguntes que hem de fer-nos davant del procés d'ensenyament-aprenentatge està relacionada amb el fet de si els alumnes volen aprendre o no, i en cas negatiu, valorar, entre altres aspectes, el grau de motivació que presenten. La motivació, com a constructe hipotètic no observable, però inferit a partir de les manifestacions conductuals de les persones, es pot definir com aquell procés mental implicat en l'activació, direcció i manteniment d'una determinada conducta que facilita l'aprenentatge (Jurado, 2007), l'assoliment d'un objectiu o propòsit determinat. Per tant, l'objectiu a aconseguir serà un aspecte cabdal perquè l'alumne s'impliqui de forma activa en el seu aprenentatge, i és responsabilitat del docent traslladar-lo i fer-lo comprensible als educands.

Entre d'altres, les preguntes que ens podem fer com a docents en relació amb aquest aspecte són: *com podem sintonitzar els interessos i objectius dels continguts a treballar, amb els interessos i objectius dels alumnes?*, i *com podem fer emergir a l'alumne la necessitat d'aprendre?* Marchesi (2004) fa referència al fet que la majoria dels estudis posen de manifest que almenys un 20% de la població estudiantil, entre 12 i 16 anys no presenta cap tipus de motivació vers els seus estudis i afegeix, en la línia del que explicàvem anteriorment, que la motivació que mostra un alumne no és una qüestió que s'hagi d'atribuir exclusivament als alumnes, sinó que és fruit de la interacció amb el context escolar, afegint, per la nostra part, que també s'ha de prendre en consideració el context sociofamiliar. La manca de motivació d'un alumne vers els seus estudis ha de ser considerada com un indicador de quelcom subjacent i que hem de conèixer per ajudar-lo a reconduir la situació. La desmotivació d'un alumne en classe es pot evidenciar de diferents formes, entre les quals destaquen les següents:

- Desmotivació general en totes les assignatures.
- Desmotivació en unes determinades assignatures.
- Desmotivació que fa que l'alumne faci el mínim i imprescindible per aprovar.

A més, i prenent en relació als joves objecte d'estudi en aquesta investigació (envoltats per circumstàncies personals i sociofamiliars significativament complexes), és de vital importància abordar aquest aspecte, ja que les necessitats del col·lectiu en qüestió, en

aquestes edats i per diferents motius, disten molt de les relacionades amb el fet educatiu. En nombroses ocasions, les circumstàncies personals i sociofamiliars que envolten a aquests adolescents limiten de forma significativa la seva motivació en els estudis, derivant en manques d'atenció i concentració, manca d'assistència, conductes disruptives a l'aula, etc. Els docents han de reflexionar al voltant de com establir ponts i lligar les necessitats i interessos d'aquests joves amb allò que el sistema educatiu pot oferir per satisfer les necessitats identificades. Alonso Tapia (2005) relaciona la motivació dels alumnes amb el significat més explícit dels aprenentatges, en aquest cas, la funcionalitat o utilitat que se'n deriva. A més percepció d'utilitat, tant intrínseca com extrínseca, tinguin els alumnes en relació amb els aprenentatges a assolir, més esforç i perseverança mostraran en el procés. En conseqüència, l'autor (2005) exposa que la motivació dels alumnes es recolza en tres factors primordials:

- Metes o objectius a assolir.
- Expectatives vers l'assoliment de les metes i objectius.
- El cost que suposa en temps i esforç, l'assoliment de les metes i objectius.

Per la seva banda, Jurado (2007) afirma que la motivació es conforma a partir de tres components essencials que faciliten tant la seva comprensió com el treball posterior a realitzar amb els alumnes:

- Necessitat: que percep l'alumne i que l'activa cap a emprendre la tasca acadèmica.
- Direccionalitat: orientació que pren l'alumne i que engloba el conjunt d'activitats a realitzar per aprendre.
- Incentius: resultats de la tasca acadèmica que provoquen, afermen o mantenen una motivació.

A continuació presentem un esquema de pensament al voltant de la motivació relacionada amb l'àmbit escolar. El model parteix d'una situació d'homeòstasi de l'alumne, en el qual no hi ha necessitat d'aprendre. Un cop generada aquesta necessitat, l'alumne, amb el suport del docent, ha de concretar la meta educativa a assolir, la qual és avaluada a partir del valor que se li dóna i la utilitat i funcionalitat que se'n deriva. Tot plegat genera unes expectatives en els alumnes, que en el cas de ser negatives, és a dir, que els alumnes percebin no disposar de la capacitat per assolir la fita, que no visualitzin la utilitat dels aprenentatges a assolir o fins i tot la hipotètica manca de reconeixement, desembocarà en una manca clara de motivació.



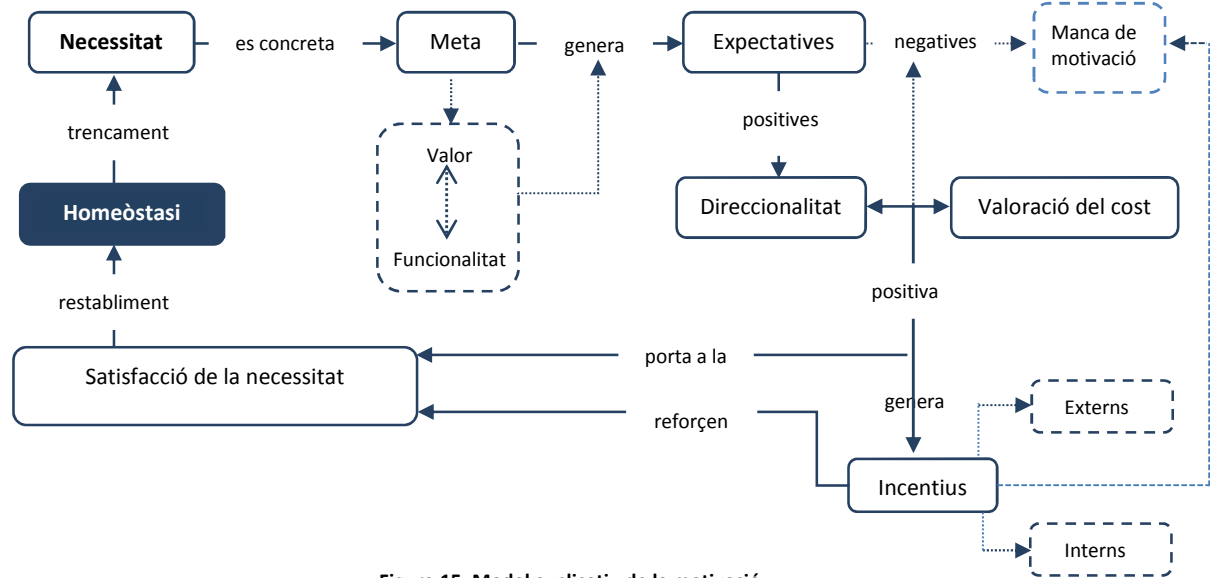


Figura.15. Model explicatiu de la motivació

Font: Elaboració pròpia

D'altra banda, si les expectatives són positives, els alumnes comencen a idear els mecanismes que hauran de posar en marxa per assolir la meta i de forma paral·lela, valoraran el cost que els suposa les accions a realitzar. Aquest moment torna a ser un moment clau del procés, ja que en el cas que els alumnes facin una valoració negativa del cost, és a dir, molt de temps invertit, molt de esforç, etc., hi ha moltes possibilitats que es generin expectatives negatives que finalitzin en una manca de motivació. Altrament, si la valoració de les accions a realitzar és positiva, els alumnes continuaran amb les seves tasques i aniran rebent incentius de forma progressiva, que poden ser tant intrínsecs (generats a partir de la pròpia activitat), com extrínsecs (incentius externs a la realització de la pròpia activitat, com premis, reconeixements, etc.). Aquests incentius el que fan és reforçar la conducta mostrada i facilitar, per tant, l'assoliment dels objectius i la satisfacció de la necessitat. Finalment, l'assoliment dels objectius comporta el restabliment de l'homeòstasi inicial.

Aplicant els factors a la població objecte d'estudi, l'alumne, davant el repte educatiu que suposa aprendre, intenta comprendre i visualitzar allò que s'espera d'ell quan hagi finalitzat el treball acadèmic, és a dir, identifica clarament els objectius d'aprenentatge i metes a assolir, i valora la utilitat d'aquests continguts dins la seva esfera personal. Si els objectius a assolir no estan clars, difícilment podrà fer una valoració del procés acadèmic de forma positiva, ja que li mancarà el referent principal i la motivació serà la justa, en funció de cada persona i circumstància. A més, prenent com a referència els objectius d'aprenentatge, el que porta a terme l'alumne és una valoració de les

expectatives d'èxit davant el procés i de l'esforç que ha d'invertir per assolir-los. Tot i així, hem de parar atenció al fet que encara que l'alumne percebi utilitat en els aprenentatges, si valora que ha de fer molt esforç i no es veu capaç d'afrontar aquesta empresa (manca d'expectatives d'èxit), la motivació vers els estudis serà insuficient. De fet, podem comprovar com la motivació, l'autoestima, les expectatives personals, etc., són factors que s'entrellacen i es retroalimenten, fent difícil establir el pes específic que cadascun d'aquests elements té en el procés d'aprenentatge de l'alumne.

Un aspecte a destacar de la motivació fa referència a la seva relació amb les emocions i com aquestes últimes exerceixen un paper potencial d'activació de la primera. A partir de l'emoció es genera una predisposició per actuar, o com afirma Naranjo (2009) la conducta que desenvolupa l'alumne és motivada com a resposta a les condicions del context. Una emoció positiva davant una situació d'aprenentatge predisposa a l'alumne a actuar de forma més engrescada i activa en el procés, mentre que davant una situació d'aprenentatge que no susciti cap tipus d'emoció, la resposta serà més apàtica. Tot plegat ens advoca a prendre en consideració les emocions en els processos motivacionals, i com a docents, a anar amb molta cura per crear emocions positives als alumnes en relació amb la tasca a realitzar.

Arribats a aquest punt, considerem oportú destacar l'interessant llistat de fonts per a la desmotivació dels alumnes que estableix Marchesi (2004:104), el qual recollim a continuació:

- *Existència d'altres metes relacionades amb l'aprenentatge.*
- *Protecció de l'autoestima.*
- *Incomprensió de la tasca a realitzar o incapacitat per realitzar-la.*
- *Manca d'interès i de sentit.*
- *Necessitat d'autonomia personal.*

En aquest sentit, un dels majors reptes als CRAE en relació a la població objecte d'estudi, consisteix en elaborar processos d'orientació que vinculin de forma consistent la formació, l'entrada al mercat laboral i els processos d'inclusió social; posant l'èmfasi en la funcionalitat del sistema educatiu. A partir de Marchesi (2004) i Naranjo (2009), establirem un conjunt d'orientacions per a docents que també es poden generalitzar al treball desenvolupat pels educadors/res als CRAE:

- Promoure un ambient educatiu segur, allunyat de càstigs i humiliacions.

- Ajudar a l'alumne a descobrir i confiar en les seves capacitats, desmuntant creences limitants en relació amb la seva personalitat.
- Plantejar accions educatives que despertin l'interès i la satisfacció per descobrir dels adolescents: mitjançant preguntes, dubtes, reptes significatius pels alumnes.
- Partir de coneixements previs: connectar els continguts amb la realitat dels alumnes.
- Posar de manifest la funcionalitat dels continguts: establir transferències significatives i útils cap a la realitat dels alumnes.
- Facilitar oportunitats d'èxit: establir objectius assolibles a curt termini, per mantenir els nivells de motivació i expectatives, i afavorir l'autoconcepte i l'autoestima.
- Fomentar la participació activa: implicar a l'alumne en allò que està realitzant i que pugui influir en les decisions que es prenen. Se l'ha de prendre en consideració.
- Establir dinàmiques de treball cooperatiu entre el grup d'iguals.
- Facilitar un ambient de treball que beneficiï la dimensió afectiva.
- Permetre l'expressió d'idees o sentiments que es viuen davant situacions de fracàs, orientant els missatges de l'alumne per no caure en discursos irracionals i protegint l'autoestima.
- Promoure accions educatives que facilitin l'autonomia i la independència de l'alumne.

#### **d. El gènere**

El gènere dels alumnes és un altre factor que convé prendre en consideració a l'hora d'establir els factors personals que influeixen en el fracàs escolar dels alumnes. Com posen de manifest Casquero i Navarro (2010), en tots els països del nostre entorn, l'abandonament escolar té un percentatge superior entre els alumnes que entre les alumnes. En el cas d'Espanya, la taxa d'abandonament prematur dels estudis l'any 2013 va ser del 23,5%. Aquesta taxa es va situar en el 27% en el cas dels homes, mentre que l'abandonament entre les dones va ser del 19,9% (Instituto Nacional de Evaluación, 2014). Fent referència a Catalunya, les dades d'abandonament prematur entre els homes va ser del 30,5% i el de les dones del 18,5%. Aquestes dades ja ens ofereixen una clara visió de com el gènere condiciona el desenvolupament i els resultats acadèmics dels alumnes.

Si prenem les dades relacionades a la taxa de graduació en ESO a Espanya en el curs escolar 2011-12, el percentatge total va ser del 75,1% (Instituto Nacional de Evaluación, 2014). Si fem la distinció per gènere, ens trobem que un 80,6% de les dones va obtenir el graduat en ESO, mentre que aquest percentatge es va situar en el 69,9% en el cas dels homes, establint-se una diferència entre gènere de 10,7 punts percentuals.

Agafant com a referència les dades del curs escolar 2011-12 podem comprovar que dins de l'estat espanyol, en tots els cursos escolars des de 2n de primària fins a 4art de l'ESO, el percentatge d'alumnes repetidors entre els nois és superior al de les noies (Instituto Nacional de Evaluación, 2014).

Si fem referència als estudis de batxillerat al curs escolar 2011-12, la diferència en l'àmbit de l'estat espanyol en la taxa bruta de graduats entre homes i dones va ser de 13,5 punts percentuals a favor d'aquestes últimes (45,5% en el cas dels homes i 59% en el cas de les dones). En els cicles formatius de grau mitjà trobem que la diferència de graduats a favor de les dones és d'1,9 punts percentuals (Instituto Nacional de Evaluación, 2014). Si abordem els estudis superiors, els resultats segueixen la mateixa tendència que en els estudis analitzats anteriorment. En aquest cas, tant en els Cicles Formatius de Grau superior, Diplomatures Universitàries, Enginyeria Tècnica i Arquitectura tècnica, Llicenciatures, com en Graus i Màsters oficials, la taxa de graduació de la dona està per sobre de la de l'home.

Així mateix, Mora Corral (2010) posa de manifest que els homes tenen el doble de possibilitats d'abandonar els estudis que les dones, entre altres motius, perquè les dones entenen que els estudis resulten un mecanisme de protecció davant les possibles discriminacions laborals per raons de gènere.

Calero, Choi i Waisgrais (2010), en abordar la qüestió del gènere, fan referència al fet que els diferents ritmes de maduració dels nois i de les noies (tant en l'àmbit físic, fisiològic i de personalitat en general), un major esforç en l'activitat escolar i la percepció de l'educació com a eina d'emancipació, poden ser uns dels motius que expliquen un major rendiment acadèmic de les noies.

Gómez Dacal (1992) per la seva banda, exposa que tot i que hi ha diferències importants entre nois i noies, la capacitat potencial que mostren en relació amb l'aprenentatge ve més determinada per les seves peculiaritats que els i les singularitza.

Afegeix a més que no es donen diferències significatives en les competències intel·lectuals determinades pel gènere de l'alumne, però sí que existeixen formes de conducta afectiva i emocional que es relacionen amb un determinat gènere.

#### **e. Repetició de curs**

La decisió que un alumne hagi de repetir un curs acadèmic és una qüestió molt controvertida, de la qual existeixen arguments tant a favor com en contra. Tot i així, les dades ens mostren com aquells alumnes que han de repetir un curs acadèmic tenen majors possibilitats de treure pitjors resultats en les proves PISA. Per tant, treballar amb la finalitat que els alumnes estiguin en el curs escolar que els correspon per edat, s'erigeix com a fonamental per reduir el fracàs escolar (Calero, Choi i Waisgrais, 2010). Al voltant del 15% de la variança del rendiment acadèmic entre els països de l'OCDE s'expliquen per les diferències en les seves taxes de repetició escolar (Instituto Nacional de Evaluación, 2011).

D'acord amb els resultats de PISA 2009, el 36% dels alumnes espanyols de 15 anys no estaven matriculats en el curs acadèmic que els corresponia, és a dir, havien repetit un curs acadèmic en comparació amb el 13% de l'OCDE (Instituto nacional de Evaluación, 2011). Els resultats de PISA 2009 pel que fa a la prova de ciències, ens mostraven com els alumnes que no havien repetit cap curs obtenien puntuacions significativament superiors als alumnes que van repetir un o dos cursos. Això significa que el nostre sistema educatiu funciona molt bé amb aproximadament el 64% de l'alumnat, però no ho fa de la mateixa forma amb el 36% d'alumnes que repeteixen algun curs escolar (Instituto de Evaluación, 2011).

Segons les dades que ofereixen l'OCDE (2011d), la repetició d'un curs escolar per part dels estudiants implica tot un seguit de despeses, entre les quals s'inclouen el fet d'haver d'oferir un any més d'educació als alumnes i l'endarreriment en l'entrada al mercat laboral; a més de les repercussions socials que poden patir els alumnes i que es manifesten en menyspreus, etiquetatges, disminució en les seves expectatives, etc. A Espanya, el cost que suposa assumir la repetició dels alumnes pot arribar a ser superior al 10% de la despesa nacional anual en Educació Primària i Secundària.

#### **f. La capacitat de resiliència**

L'OCDE (2011b) defineix els estudiants resilents com *"aquells alumnes que vénen d'entorns socioeconòmics desfavorables, en relació amb els alumnes del seu país, i aconsegueixen altes puntuacions en els estàndards internacionals"* (p.3). Uriarte (2006)

aprofundeix més en el terme i el defineix com *“la capacitat que tenen les persones per desenvolupar-se psicològicament amb normalitat, malgrat viure en contextos de risc, com entorns de pobresa, famílies multiproblemàtiques, situacions d'estrès prolongat, centres d'internament, etc.”* (p.13). Des del nostre punt de vista, entenem la resiliència com el conjunt d'atributs personals dels quals disposa una persona i que en un moment donat la fan sobreposar-se a una situació negativa, d'estrès, etc., podent actuar dins d'uns paràmetres de normalitat.

Entre els països de l'OCDE, el 31% dels alumnes que provenen d'entorns poc favorables són resilents, el que significa que obtenen un millor rendiment acadèmic que els alumnes d'un entorn sociocultural semblant. A més, es posa de manifest, prenent com a referent la puntuació que obtenen els alumnes en ciències, que un factor associat a la resiliència és el temps que es dedica a l'estudi i l'assistència regular a classe. En aquest sentit, els alumnes que es troben en entorns menys desfavoridors dediquen menys temps a estudiar que els alumnes d'entorns més favorables. A més, els resultats de l'avaluació PISA mostren que a més confiança en si mateixos dels alumnes, major és la possibilitat de ser resilents. Aquest informe conclou amb l'afirmació que els alumnes provinents d'entorns poc afavoridors podem superar aquesta circumstància en el moment en el qual es generi un entorn educatiu apropiat, s'ofereixi una igualtat d'oportunitats, es fomenti la seva participació activa i fomenti l'autoconfiança en les possibilitats d'assolir l'èxit educatiu.

Els factors escolars que destaquem com a clau en la capacitat de resiliència dels alumnes, fan referència a:

- Vincles afectius i significatius amb els mestres i professors.
- Relacions positives i significatives amb el grup d'iguals.
- Percepció de sentir-se reconegut, tant al centre educatiu com en la família.
- Autoestima i autoconfiança positiva.
- Autoconcepte positiu.
- Expectatives en els estudis.

### **g. Expectatives dels alumnes**

Les expectatives educatives dels alumnes estan relacionades amb els seus pensaments vinculats amb l'assoliment dels objectius educatius plantejats. En el moment en què les expectatives educatives són negatives, l'actitud vers els estudis es pot veure condicionada de forma significativa, afectant la motivació, voluntat, perseverança, etc., elements clau en el rendiment acadèmic. Un dels motius que pot generar expectatives educatives negatives en els alumnes fa referència a pensar que és massa esforç el que han d'invertir per aprovar els estudis obligatoris si després no continuaran els estudis postobligatoris (Mena, Fernández Enguita i Riviere, 2010), portant a terme, en conseqüència, una fugida cap endavant.

A partir de l'OCDE (2011h) i sobre la base de PISA 2009, el 91% dels alumnes va manifestar que l'escola no era una pèrdua de temps. Així mateix, en la majoria dels països en què els alumnes pensen que l'escola és útil i mostren una actitud positiva cap ella, obtenen uns millors resultats en la prova de lectura que els alumnes que no van manifestar aquesta percepció positiva. Així mateix, en tots els països participants es pot establir una relació entre l'atenció docent i la percepció d'utilitat de l'escola per part de l'alumne. Aquells alumnes que van manifestar que tenien un bon vincle amb els professors, que percebien la figura del docent com una persona que escoltava, donava suport, que s'interessava pel seu benestar i que els tractava de forma justa, tendien a afirmar que l'escola era quelcom útil per a la seva vida. Per altra banda, els estudiants que trobaven un clima disruptiu a classe que interferia en el procés d'ensenyament - aprenentatge tendien a pensar que l'escola no els era útil.

### **h. Actitud de l'alumne**

El fet de com es posiciona un alumne davant els aprenentatges a assolir està directament relacionat amb els resultats que es poden obtenir després del treball escolar. Quan parlem de l'actitud ens estem referint a la predisposició que té l'alumne vers el fet escolar i que òbviament estarà condicionada per l'autoconcepte i l'autoestima, les seves expectatives, etc. Gómez Dacal (1992b) defineix l'actitud com un actiu en forma d'energia física que es concreta en un estat d'ànim estable que permet a l'alumne afrontar les tasques escolars a més d'altres tasques relacionades amb diferents dimensions. L'autor (1992) continua explicant que l'actitud, com a qualitat de l'estructura personal, té una base psicofísica i ambiental i està relacionada amb altres trets característics de la personalitat de l'alumne. Bertkowitz (1972, citat

per Sampascual Maicas, 1986) explica que totes les definicions de l'actitud es poden reduir a tres categories bàsiques:

- Les que consideren l'actitud com a una predisposició per actuar d'una forma determinada.
- Les que consideren que l'actitud és una valoració afectiva d'un objecte.
- Les que consideren que l'actitud és una organització integrada pel component afectiu, cognitiu i conductual.

Des del nostre punt de vista, entenem l'actitud com la resultant d'una valoració que es realitza d'un objecte o situació d'acord a components cognitius, afectius i conductuals, i que es concreta en la predisposició en forma d'energia física i psíquica més o menys estable cap a la situació o objecte valorat.

Generalment, les actituds són analitzades a partir dels seus tres components:

- **Component cognitiu:** representa el que la persona sap de l'objecte, de la persona, situació, etc., a analitzar. Dins d'aquesta dimensió trobem el coneixement científic, els valors, les creences, els estereotips, etc. *Què sé en relació a les equacions de 2n grau?*
- **Component afectiu:** representa el que una persona sent de forma favorable o desfavorable (sentiment, emocions) en relació a un objecte, una altra persona, situació, etc.. *Què sento quan faig equacions de 2n grau?*
- **Component conductual o tendencial:** representa l'actuació o reacció en coherència amb el component cognitiu i afectiu davant un determinat objecte, una altra persona, situació, etc. *Què faig quan he de fer equacions de 2on grau?*

Munné (1986), en abordar l'organització de les actituds en la persona, explica que aquestes no estan aïllades, sinó que formen constel·lacions unides amb una forta cohesió interna i que es relacionen amb altres grups d'actituds, formant un complex sistema interrelacionat d'actituds. A més, l'autor (1986) afegeix que darrere de les actituds existeix una ideologia que la sustenta i que engloba, a més, d'altres actituds. Com a exemple, l'actitud negativa inicial d'un alumne vers els estudis es pot veure acompanyada per l'actitud general cap al grup de referència, per l'actitud cap a la família o l'actitud cap als tutors/res del centre educatiu, formant en conjunt un sistema complex que es concreta en la conducta mostrada per l'alumne en relació amb el context escolar. Seguint l'exemple anterior, és important posar de manifest l'ordre



jeràrquic (pes específic de cada actitud) que es pot establir en el conjunt d'actituds del discent. L'actitud negativa de l'alumne vers els estudis en general, o una determinada matèria en particular, es pot veure relegada, en l'àmbit jeràrquic, per una actitud que implica responsabilitat i compromís cap a la família i/o, en el cas de la població objecte d'estudi en aquesta investigació, cap al tutor/a del CRAE; compensant d'aquesta forma l'actitud negativa inicial i mostrant una conducta més positiva vers els estudis.

D'altra banda, també hem de posar de manifest la relació estreta que s'estableix entre actitud i conducta. En aquest sentit, Sampascual Maicas (1986) posa de manifest que l'actitud és quelcom privat de la persona, mentre que la conducta és pública i resultant d'una sèrie de variables personals entre les quals també trobem a l'actitud. En nombroses ocasions la conducta d'una persona és incoherent amb la seva actitud (penso una cosa i faig una altra) aspecte que l'autor (1986) justifica explicant que la conducta ve determinada, a més de per les actituds, per altres factors socials que coincideixen en el temps i en l'espai amb l'objecte actitudinal. Des del nostre punt de vista, aquests factors socials també són actituds, que com explicàvem anteriorment, es troben interrelacionades en un ordre jeràrquic. És a dir, tota conducta que mostra un individu en un moment donat està fonamentada, exceptuant els casos d'impulsivitat extrema (sobretot en alguns infants i adolescents), en un conjunt interrelacionat i jerarquitzat d'actituds.

Tot plegat ens remet de forma inevitable a identificar com es formen les actituds per tal d'establir línies tendents a un canvi d'actitud en positiu cap al context escolar. En aquest sentit, Munné (1986) estableix que les actituds es conformen a partir de la interrelació de:

- **Informació que rebem:** relacionada amb l'objecte o situació analitzada. En el cas escolar podem parlar de la informació al voltant del centre educatiu, els companys/es de classe, els professors, les assignatures, etc. És crucial oferir una informació objectiva i amb evidències si no volem caure en l'arbitrarietat i en les generalitzacions sense base.
- **El grup amb què ens identifiquem:** en determinades ocasions, les predisposicions cap els objectes o situacions estan determinades per la influència que pot exercir el grup de referència de la persona, ja sigui la seva família, els amics, els professors/res, etc. El fet de voler sentir-se part d'un

grup, pot fer que la persona, en un moment donat, es vagi mimetitzant de tal manera que assimili els pensaments i valoracions del grup de referència.

- **Les necessitats personals:** les persones tendeixen a generar actituds positives cap aquelles situacions o objectes que poden satisfer les seves necessitats, més enllà de les informacions objectives que puguin arribar a tenir en un moment donat i que poden arribar a ser contràries a la decisió que es prenen. Per tant, resulta ineludible conèixer quina és la necessitat bàsica de l'alumne i posar en marxa els mecanismes adients per satisfer-la, protegint l'àmbit escolar.

Davant un canvi d'actitud ens haurem de plantejar la modificació de les variables anteriors, prenent en consideració, com explica Munné (1986), que una actitud és més difícil de modificar com més arrelada està en la personalitat i més coherència interna té. Seguidament farem referència de forma breu als tres enfocaments principals relacionats amb el canvi d'actitud (Sampascual Maicas 1986):

- **Enfocament cognitiu:** si una persona té una opinió positiva en relació amb un objecte, una situació o una altra persona, també tindrà un sentiment positiu i actuarà de forma favorable. Per tant, en cas que algun d'aquests components no sigui favorable, farà que aquesta persona faci tot el que sigui possible per modificar-lo i assolir un grau d'homeòstasi òptim. Dins d'aquest enfocament trobem el model de dissonància cognitiva de Festinger (1957).
- **Enfocament conductista:** Aquest model segueix les pautes d'actuació del clàssic condicionament operant, mitjançant el qual, les actituds es conformen en funció del reforç positiu a partir de les conductes mostrades.
- **Enfocament funcional:** es basa en el fet de conèixer les bases motivacionals i el significat funcional que tenen les actituds per a les persones; amb la qual cosa, la clau de tot plegat radica en conèixer les funcions que compleixen les actituds que desenvolupa una persona en un moment donat.

En aquest punt, convé fer referència a les funcions que tenen les actituds per comprendre la conducta que desenvolupen les persones i actuar, des del punt de vista educatiu, en conseqüència. Pallí i Martínez (2004) expliciten que les funcions de les actituds es poden categoritzar en motivacionals, les quals s'erigeixen com a respostes a les necessitats individuals o del grup i cognitives, centrades en l'impacte en el

processament de la informació, és a dir, en la percepció, en la comprensió i en la memòria.

Des del punt de vista de les funcions motivacionals, les actituds a les quals fem referència són (Smith, Bruner i White (1956, citat per Sampascual, 1986); Jurado, 1996; Katz (1960; citat per Sampascual, 1986); Katz i Stoland (1959, citat per Sampascual, 1986), i Pallí i Martínez, 2004):

- **Instrumental o adaptativa:** la funció permet a la persona desenvolupar actituds que li faciliten l'assoliment dels objectius proposats i l'ajuden a establir relacions amb altres persones; el que significa que en determinades ocasions un individu pot ajustar la seva actitud per sintonitzar-la amb el grup al qual l'interessa pertànyer. Des d'aquest punt de vista s'entén que l'actitud és un mitjà per arribar a allò que es desitja. D'altra banda, la persona s'autoregula d'acord a les respostes que obté del grup.

Plantejar un canvi d'actitud mitjançant aquesta funció implica canviar les necessitats que aquestes actituds intenten satisfer o intentar fer veure a la persona que existeixen millors mitjans.

- **Ego defensiva:** la funció permet a la persona protegir-se d'haver de reconèixer veritats elementals però amb impacte significatiu. Aquesta funció facilita a la persona la protecció del seu Jo, és a dir, la imatge de si mateixa que pugui tenir. Permet a la persona eludir la responsabilitat de les seves accions i fer front a les seves limitacions a partir de discursos estereotipats, creences o prejudicis.

Plantejar un canvi d'actitud mitjançant aquesta funció implica treure l'amenaça que percep la persona i que la fa mantenir-se en aquesta actitud.

- **Expressió de valors:** mitjançant aquesta funció, la persona se situa en sintonia amb els seus valors, adaptant actituds properes a aquests. Plantejar un canvi d'actitud mitjançant aquesta funció implica facilitar que la persona porti a terme una revisió del seu sistema de valors, per tal de modificar-lo.
- **Coneixement:** la funció facilita a la persona desenvolupar actituds que permeten comprendre i interpretar les experiències de forma coherent i estable. Plantejar un canvi d'actitud mitjançant aquesta funció implica facilitar una nova informació a la persona perquè sigui capaç de reestructurar el seu esquema cognitiu.

Des del punt de vista de les funcions cognitives destaquem les següents funcions (Pallí i Martínez, 2004):

- **Processament de la informació:** les actituds que es tenen en relació a un determinat tema poden facilitar o obstaculitzar el processament d'una informació relacionada amb aquest tema en qüestió.
- **Recerca activa d'informació rellevant per a l'actitud:** les persones estan més receptives i obertes a indagar en un coneixement que sintonitzi amb les seves actituds, evitant la dissonància cognitiva.
- **Percepció de la informació rellevant per a l'actitud:** l'actitud d'una persona condiona que aquesta pugui percebre aspectes positius en posicions contràries o diferents de les seves o bé negatius en les pròpies posicions. D'aquesta forma, podem comprovar com una actitud determinada pot esbiaixar tant la percepció de la informació com la seva avaluació.
- **Record de la informació rellevant per a l'actitud:** l'actitud d'una persona facilita que se'n recordi millor d'allò que està en sintonia amb aquesta actitud.

#### **i. La utilització del temps lliure**

El fet com l'alumne gestioni i organitzi el seu temps de lleure és un factor que també incideix en el desenvolupament escolar i està directament relacionat amb el context sociofamiliar en el qual es desenvolupa. Si fem referència a l'organització, és clau que els adolescents tinguin establert un horari flexible de tasques a realitzar, que pugui donar cabuda a diferents i variades activitats (esports, treballar, jugar, veure televisió, compartir estones amb amics i família, llegir, tasques acadèmiques, etc.) que els enriqueixi i contribueixi al seu desenvolupament personal com a ciutadans actius. A més, prenent en consideració que parlem d'adolescents, és important aquest horari de cara a la pròpia organització i estructuració en el dia a dia, facilitant la creació d'hàbits responsables i saludables. Fent referència concretament a l'àmbit escolar, no podem pensar que amb el temps que els alumnes passen al centre educatiu tindran suficient per integrar els continguts transmesos en la seva estructura cognitiva. Fa falta, a més, un espai de temps en el qual puguin repassar què s'ha treballat a classe i fer activitats per acabar de comprendre i assimilar els continguts. En aquest sentit, Gómez Dacal (1992) exposa els següents motius per realitzar tasques escolars fora de l'escola:

- Consolida el treball realitzat en el centre educatiu.

- Facilita situacions d'aprenentatge autònomes.
- Implica a mares i pares.
- Limita el temps que dedica l'alumne a veure televisió (les característiques familiars determinen com s'utilitza la televisió).
- Es prolonga un temps ric i variat d'estimulació.

Des del nostre punt de vista, a més dels anteriors, hem d'afegir que mitjançant les tasques escolars s'adquireixen hàbits de treball com el compromís, l'esforç, la voluntat, la perseverança i la responsabilitat. És clau, en el benefici integral de l'adolescent, que a més, aquest temps de lleure el gestioni desenvolupant conductes allunyades dels riscos per a la salut. Ens estem referint sobretot al consum de tòxics, el qual interfereix de forma negativa en les capacitats cognitives (atenció, memòria, concentració, raonament, etc.) i l'estat psíquic i emocional (irritabilitat, agressivitat, desafiament, al·lucinacions, trastorns de conducta, etc.).

#### **2.4.2. Els factors sociofamiliars com a elements que influeixen en el rendiment acadèmic**

Les variables sociofamiliars tenen un pes significatiu en el desenvolupament escolar dels alumnes, entenent aquest grup de variables com les condicions o circumstàncies socials i familiars que influeixen en el desenvolupament escolar, facilitant-lo o obstaculitzant-lo.

La família, entre d'altres, té la finalitat d'oferir seguretat i benestar als seus membres, a banda de ser, normalment, el nucli primari de socialització de l'infant i referència bàsica en els primers anys del seu desenvolupament; o com explica Álvaro Page (et al., 1990), el principal focus de les influències que rep l'infant. Aquests primers anys d'infància influenciaran de forma gairebé decisiva en les relacions personals que posteriorment estableixin en l'edat adulta (López, et al., 2013). Com expliquen González i Guinart (2011:31) *“la família representa el nucli fonamental de la societat, en el qual es possibilita la continuïtat de l'espècie humana i la cobertura de les necessitats bàsiques, psicològiques i socials dels membres que la formen, a partir d'una doble funció: biològica i de criança i d'educació”*. En aquesta línia argumental, López, Ridao i Sánchez (2004) expliquen que el context familiar ha estat durant segles el principal i quasi exclusiu escenari del desenvolupament infantil i que va ser fins a la revolució industrial que es van crear escoles semblants a les que actualment existeixen i en les que hi havia un contacte significatiu entre les famílies i la comunitat. Aquest

contacte es va anar diluint, i finalment, i partir del segle XX, aquells aspectes més relacionats amb el tema acadèmic van quedar en mans de l'escola, mentre que les famílies van assumir l'ensenyament de maneres, valors i actituds. Així doncs, les famílies tenen dues funcions bàsiques: per una banda assegurar la supervivència dels seus membres més joves i per una altra banda, desenvolupar un procés de socialització i transmissió de la cultura que els hi faciliti la participació activa en el context de desenvolupament. En definitiva, com remarca Martínez Otero (1996), la família representa una influència significativa en el desenvolupament de la personalitat de l'infant tant abans que el nen comenci l'escola, com durant el seu desenvolupament escolar.

González i Guinart (2011), per explicar la influència de la família en el context escolar dels alumnes, al·ludeixen a un enfocament relacional-sistèmic, en el qual s'entén que cada persona que compon la unitat familiar forma part d'un sistema, en aquest cas, familiar, basat en relacions d'interdependència; és a dir, qualsevol canvi en un dels elements del sistema afectarà tant al propi sistema, com a la resta de sistemes amb els quals interactua. A banda d'això, com expliquen les autores (2011), l'alumne perd preponderància a l'hora de la intervenció professional i guanyen el context, el sistema i el relacional. Així doncs, i com a exemple, la possible situació de desocupació laboral que pugui tenir el pare o la mare de la unitat familiar, pot fer que estiguin més irascibles, irritants i, com a conseqüència, la relació amb els fills es pugui veure afectada. Per tant, aquest fet pot desembocar en un estat més nerviós de l'alumne a classe, amb més dificultats de concentració, d'atenció, etc. Sota aquest enfocament, la intervenció professional no tan sols ha de posar el punt de mira en l'alumne, sinó també en la família per saber si hi ha hagut algun canvi significatiu que pugui explicar el comportament del fill a classe.

Hem de prendre en consideració dos fets importants que han influït en el context familiar: d'una banda la generalització de la incorporació de la dona al mercat de treball i de l'altra banda, el fet que el model de família tradicional ha canviat de forma significativa i cada cop són més les famílies monoparentals i els nuclis familiars que es formen a partir de parelles anteriors. Alegret, Castany i Sellarés (2010) defineixen l'actual societat com a nerviosa, estressada i saturada d'informació; caracteritzada per una cultura sotmesa a l'èxit, la felicitat i la immediatesa, sense deixar espai a la reflexió. Els canvis socials han condicionat els nous models familiars i els rols que dins d'aquests sistemes es desenvolupen. En nombroses ocasions, els progenitors dels

alumnes arriben a casa cansats després d'una llarga jornada laboral i sense l'actitud necessària per donar el suport que tant infants com adolescents poden necessitar. Seguint aquest fil argumental, i com explica Gabarró (2010), tant l'escola com la família s'erigeixen com a entorns educatius que poden facilitar estímuls adients al desenvolupament escolar dels alumnes, sempre i quan aquests estímuls estiguin estructurats i organitzats.

Si prenem com a referència les paraules anteriors amb les quals definíem el fracàs escolar com a un procés de desconexió progressiva del sistema escolar, hem de posar de manifest que la família pot exercir, segons en quines circumstàncies, com a pilar fonamental per evitar aquest deteriorament i ajudar a mantenir l'alumne en el sistema educatiu. En relació amb la població objecte d'estudi, en aquest cas parlariem dels professionals d'atenció directa en el CRAE, que mitjançant les seves intervencions educatives, desenvoluparien aquesta funció amb l'ajut, si escau, de la família de l'adolescent.

Generalment, com explica Gómez Dacal (1992b:41), els factors sociofamiliars que poden arribar a influir i condicionar el desenvolupament escolar d'un alumne, se solen dividir en:

- **Background:** nivell socioeconòmic, cultura objectiva, estructura familiar, recursos culturals, etc.
- **Clima:** relació entre els membres de la família, utilització del temps de lleure, expectatives, hàbits, etc.

Tot i així, i prenent en consideració a la població objecte d'estudi, analitzarem les variables sociofamiliars a partir de tres categories per concretar més l'anàlisi diferenciant entre aquelles que estan relacionades amb el sistema de relacions dins del nucli familiar, i les que estan relacionades amb els recursos de la família, tant en l'àmbit econòmic com cultural i acadèmic. Els grups de variables relacionats amb els factors sociofamiliars que hem considerat oportú establir fan referència a:

- Factors relacionats amb el nivell econòmic i cultura acadèmica de la família.
- Factors familiars que fan referència al sistema de relacions dins del nucli familiar.
- Factors familiars que fan referència al seguiment del desenvolupament escolar.

#### **2.4.2.1. Factors relacionats amb el nivell socioeconòmic i la cultura acadèmica de la família**

No és un debat nou el que es deriva de la relació entre el nivell socioeconòmic de la família i els resultats acadèmics obtinguts pels fills. Gabarró (2010) afirma taxativament que *“la classe social a la qual pertany un alumne és fonamental per comprendre el fracàs escolar”* (p.25), afegint que la diferència de rendiment acadèmic entre països i dins d'un mateix país, es pot argumentar a partir del nivell social dels progenitors i del nivell social del centre educatiu. En la mateixa línia, Álvaro Page et al., (1990) ja esmentava que l'entorn al qual pertany la família de l'alumne influirà de forma significativa en el seu rendiment, donat que les característiques socials i culturals del nucli familiar generaran un clima afectiu i, en conseqüència, afavorirà o limitarà el seu desenvolupament educatiu i personal. Morales Serrano (Coord. 1999) i Gabarró (2010) fan referència a la relació que s'estableix entre el nivell socioeconòmic de la família i el rendiment escolar dels alumnes en el sentit que, a més recursos econòmics, millors resultats acadèmics obtenen els alumnes.

Als anys 70 del segle anterior, Bourdier i Passeron (1970), feien referència que aquells alumnes que provenien de classes més afavorides i amb un nivell formatiu mig- elevat, tenien més possibilitats d'assolir uns resultats acadèmics elevats, així com tenir èxit professional. Així mateix, Pérez Serrano (1981) explicita que *“el nivell sociocultural de la família té un paper important en el rendiment escolar dels fills, pels estímuls i possibilitats que ofereix per assolir una posició social segons el grup de procedència”* (p 95). L'autora (1981) afirma, en relació a la classe social, que en el moment en què arriben a l'escola, els nens de medis socials més pobres evidencien un desenvolupament intel·lectual més lent, explicat entre altres motius pel fet que poden tenir un bagatge més pobre i menys organitzat. Per la seva banda, Fernández Enguita et al., (2010) també es posicionen en aquest sentit i afirmen, de forma taxativa, que *“l'atribut amb més pes en el procés de sortida del sistema educatiu és la classe social de l'alumne”* (p.71), tot i que els autors (2010) també exposen que no és l'únic factor condicionant.

La relació positiva entre un nivell socioeconòmic i cultural elevat de la família i resultats acadèmics positius dels fills, convé matisar-la degudament, ja que, com posa de manifest Lahire (2013), a banda de tenir els recursos econòmics per donar suport educatiu als seus fills mitjançant l'adquisició, per exemple, d'ordinadors, tablets,



programes informàtics, etc., els progenitors han de transmetre de manera adient als seus fills la forma d'utilització d'aquests recursos; oferir una ajuda en cas de necessitat i facilitar, a més, un suport afectiu constant. Dit d'una altra forma, la relació positiva s'entén des del punt de vista, no tant del valor acumulatiu dels progenitors, tant en l'àmbit econòmic com cultural, sinó des del punt de vista de com ofereixen aquests estímuls, és a dir, com gestionen els recursos.

D'altra banda, hem de constatar que dins d'una mateixa classe social podem trobar famílies molt diferents i, per tant, assemblar-se molt a famílies d'altres classes socials. Aquest fet que ens porta a la conclusió que molts dels factors que incidiran en el desenvolupament escolar de l'alumne tindran més a veure amb les característiques familiars pròpies que a la classe social a la qual pertanyin.

Els informes PISA analitzen la relació entre l'entorn socioeconòmic dels alumnes i el seu rendiment acadèmic, establint un índex *d'Estatus social, Econòmic i Cultural* (ESCS d'ara endavant), podent interpretar-se aquesta relació com a mesura d'equitat (Instituto nacional de Evaluación, 2011). Seguin les dades de PISA 2009, totes les comunitats autònomes d'Espanya tenen un índex inferior a la mitjana establert a l'OCDE. Resulta interessant conèixer quins serien els resultats obtinguts pels alumnes si tots tinguessin un ESCS semblant, és a dir, igual a 0. Doncs bé, en el cas d'Espanya, si traiem l'ESCS, les diferències entre comunitat autònomes es redueixen i passen de 55 a 44 punts. A més, hem de posar de manifest una de les conclusions a les quals s'arriba a l'informe PISA 2003 (OCDE, 2005c), en la que s'explicita que l'entorn familiar té una influència en el rendiment i l'èxit acadèmic dels alumnes; tot i que PISA també posa de manifest que un baix rendiment escolar no és conseqüència directa i automàtica d'un entorn socioeconòmic desfavorable.

Pajares Box (2005), a partir dels resultats de PISA 2000, conclou que el nivell socioeconòmic i cultural de la família està present en la gran majoria dels factors que es vinculen al rendiment escolar dels alumnes, i afegeix que es podria esperar un augment del nivell global de rendiment dels alumnes si es pogués millorar el nivell socioeconòmic i cultural de la població escolar, especialment en els seus nivells més baixos. Complementant aquesta afirmació, Fernández Enguita et al., (2010), a partir dels resultats de PISA 2003, posen de manifest que la probabilitat de fracàs escolar entre els alumnes que tenen pares amb una ocupació professional manual, sigui qualificada o no, és major que la dels alumnes amb pares que tenen una professió de "coll blanc" qualificat; deixant palesa la relació entre origen social i fracàs escolar. Així

mateix, les dades de PISA 2009 també posen de manifest aquestes divergències, mostrant com la diferència de puntuació entre aquells alumnes que tenen progenitors amb baixa qualificació pot arribar a ser de 60 punts inferiors en comparació amb els estudiants que tenen pares amb una ocupació qualificada (Instituto nacional de Evaluación, 2011).

Un altre element a considerar en relació als factors socioeconòmics és l'origen de les famílies, en el sentit de si són estrangeres o no. Pajares Box (2005) exposa, a partir dels resultats de l'estudi PISA 2000, que *"l'origen estranger dels estudiants suposa una dificultat afegida per al rendiment escolar sobretot en els casos en què el nivell socioeconòmic i cultural de la família és inferior a la mitjana"* (p.105). En la mateixa línia argumental, Gutiérrez Domènech (2009) explica que els alumnes nascuts fora d'Espanya (immigrants de primera generació) normalment obtenen pitjors resultats acadèmics. Pel que fa als immigrants de segona generació, l'autora (2009) posa de manifest que obtenen uns resultats similars als nascuts al territori espanyol. Complementant aquesta afirmació, fem referència a Calero, Choi i Waisgrais (2010) quan exposen que els alumnes nascuts a Espanya i que al nucli familiar parlen una llengua no oficial, tenen més possibilitats de fracàs escolar que aquells alumnes que sí parlen en el seu nucli familiar, les llengües oficials del territori.

En aquesta mateixa línia, Fernández Enguita et al., (2010), a partir dels resultats de PISA 2003, mencionen que els alumnes estrangers obtenen pitjors resultats acadèmics en comparació amb els alumnes espanyols nadius. Aquest fet, continuen explicant els autors (2010), pot respondre a tres motius: en primer lloc, a causa del propi procés migratori i els costos personals, la descontextualització cultural i la desorientació general, que encara s'agreuja més en edats adolescents. En segon lloc, el fet de no parlar la llengua del país acollidor ni d'entendre-la, dificulta de forma significativa l'adaptació al centre educatiu i el desenvolupament escolar. Per finalitzar, i en tercer lloc, hem de prendre en consideració que els alumnes estrangers disposen d'un bagatge educatiu, compost de nivells culturals i competències; doncs bé, en nombroses ocasions, aquest nivell educatiu que tenen els alumnes immigrants (sobretot del sud) és molt baix i no s'ajusta al nivell educatiu que per edat té el territori acollidor. Els autors (2010) expliciten que més d'un terç de la població d'alumnes immigrants amb més de 15 anys han repetit un curs, front del 27% del total d'alumnes.

Un següent factor a analitzar és el que fa referència a les estructures familiars i com les diferents morfologies existents poden influir en els resultats acadèmics dels alumnes. Actualment ens podem trobar en la nostra societat amb diferents tipus de famílies allunyades del model tradicional, així, cada vegada és més freqüent l'existència de famílies monoparentals, famílies homosexuals, famílies reconstituïdes, extenses, etc. Un divorci o separació que es desenvolupi en un clima de conflicte continu pot esdevenir per a l'alumne un obstacle significatiu en l'àmbit personal i, per tant, escolar també. Fernández Enguita et al.,(2010) citen quatre aspectes de la vida familiar que poden influir en el rendiment acadèmic dels alumnes:

- Absència d'un progenitor.
- Pares amb experiències traumàtiques.
- Empobriment econòmic lligat a dissolució de parelles.
- Presència d'altres fonts d'inestabilitat.

D'altra banda, el nombre de germans, segons Mora Corral (2010), és un altre factor a prendre en consideració, ja que a mesura que augmenta el seu nombre, també ho fan les possibilitats d'abandonar els estudis. Així mateix, l'autor (2010) posa de manifest que la possibilitat d'abandonar els estudis és major en la mesura que existeixen germans majors de 16 anys al nucli familiar que no estudien. I pel contrari, el fet que hi hagi en el nucli familiar germans que tenen més de 16 anys i que estiguin estudiant, s'erigeix com a factor de protecció davant l'abandonament escolar dels germans més petits.

Gutiérrez Domènech (2009) afirma que aquells alumnes que pertanyen a famílies que no són nuclears tenen uns resultats acadèmics més baixos que aquells alumnes que sí que en pertanyen; a més, infereix que, les cada vegada més sovint ruptures matrimonials potser tindran conseqüències sobre la població infantil. Segons l'autora (2009), els alumnes que conviuen en famílies nuclears obtenen millors puntuacions en coneixement global, llengua catalana i actitud escolar.

En relació amb el capital cultural acadèmic dels membres de la família, la situació és força semblant a les conclusions anteriors. Els progenitors poden tenir acumulat un capital cultural que faciliti el desenvolupament escolar dels seus fills, però aquest capital serà potencial, ja que han de procurar establir els ponts adequats per transmetre'l de forma eficient als fills. És a dir, hi ha mares i/o pares amb capital cultural que no són capaços de transmetre'l als fills, bé per manca de temps o per

manca d'habilitats didàctiques per aquesta tasca i, en conseqüència, trobem un capital cultural objectiu que no aconsegueix la forma adient de ser traslladat als fills. D'altra banda, hem de fer referència a què aquests recursos familiars poden venir donats també per proporcionar als fills recursos didàctics i mitjans (llibres, programes informàtics, ordinadors, etc.) que ajudin el seu desenvolupament escolar. De nou ens trobem amb la mateixa qüestió, ja que si els pares o mares, per manca de temps o de coneixement, no fan d'intermediaris entre aquests recursos i els seus fills, molt possiblement cauran en desús significatiu i no contribuiran al seu rendiment escolar. D'altra banda, Morales Serrano (Coord. 1999) afirmen que la manca d'estudis dels progenitors (gairebé analfabets), es relaciona més amb els resultats acadèmics deficitaris. En la mateixa línia, Feu i Prieto (2011) afirmen que si el coneixement assolit pels alumnes depèn en gran part del capital cultural i humà dels adults de referència, com més nivell instructiu tinguin aquests últims, més enriquidores seran les intervencions educatives.

Per la seva banda, Fernández Enguita et al., (2010), a partir dels resultats de PISA 2003, posen de manifest que el nivell d'estudis dels pares influeix en el risc de fracàs escolar dels alumnes fins que arriben als nivells acadèmics mitjans, doncs a partir d'aquest punt, no existeixen diferències significatives. Tot plegat ens porta a la conclusió que el capital cultural dels progenitors i la seva gestió poden arribar a tenir una influència més significativa i important per al desenvolupament dels fills que el capital econòmic o la situació laboral que aquests pares i mares ostentin. Les dades PISA 2009 així ho confirmen i d'aquesta forma podem comprovar que quan prenem en consideració els estudis dels pares i les mares, els resultats dels alumnes poden variar fins a una diferència de gairebé 100 punts entre els estudiants que tenen pares amb estudis primaris i els que tenen estudis superiors (Instituto nacional de Evaluación, 2011). Així mateix, Fernández Enguita et al., (2010), matisen que la influència dels estudis dels progenitors és una mica major quan el titulat és el pare.

Tot i així, Lahire (2003) explica que hi ha famílies que, tot i que no tenen una objectiva cultura escolar significativa, sí que fan d'intermediaris en els aprenentatges a assolir per part dels seus fills, ja sigui mitjançant el seguiment escolar, fent-los llegir i preguntant-los al voltant de la lectura, acompanyant-los a biblioteques, museus, etc. La idea central de tot plegat fa referència al fet que més important que el capital acadèmic acumulat per una família o els recursos que aquesta pugui facilitar als seus fills, és que les mares i pares sàpiguen transmetre'ls als fills, o en el seu defecte, és a

dir, en cas de no posseir el bagatge acadèmic, que mostrin una actitud proactiva de suport, interès i orientació vers el desenvolupament acadèmic dels fills. En definitiva, hem de posar atenció a la importància de facilitar un entorn enriquidor per l'alumne des del nucli familiar i, per tant, convé ressaltar, com fa Álvaro Page et al., (1990), que la manca d'estimulació, en funció de l'edat, pot tenir com a conseqüència endarreriments en l'evolució de la personalitat, tant en l'àmbit intel·lectual com afectiu, així com en la seva socialització.

Si prenem com a referència l'OCDE (2011e), d'acord amb els estudis de PISA 2009 (a partir dels 14 països dels quals hi ha dades disponibles), els fills dels pares i mares que van manifestar que havien llegit un llibre amb els seus fills de forma regular al llarg del primer any d'Educació Primària, van aconseguir puntuacions significativament més altes que no pas els fills dels pares i mares que van exposar que mai o gairebé mai havien llegit un llibre amb els seus fills. Seguin el mateix informe, cal posar de manifest que les puntuacions en lectura són superiors quan els pares llegeixen un llibre amb els fills, parlen de com ha anat al dia, s'expliquen històries, parlen de llibres, pel·lícules o programes de televisió, valoren com va l'escola, seuen tots junts a taula per menjar..., que quan les activitats que realitzen amb els seus fills consisteixen en jugar a jocs relacionats amb l'alfabet.

Un altre factor sòciofamiliar a destacar com a condicionant del fracàs escolar d'un alumne, fa referència a la distància que s'estableixi entre la cultura escolar i la cultura familiar (Palacios, 2003). Un alumne que pertanyi a un nucli familiar amb una cultura que s'allunyi pel que fa a valors, estimulació, relació, etc., de la cultura escolar, pot arribar a tenir més dificultats en el seu desenvolupament acadèmic. En aquesta línia, l'autor (2003) explica que els alumnes amb entorns familiars amb una cultura acadèmica escassa, però amb idees modernes pel que fa a l'educació, tenen més possibilitats d'obtenir un rendiment acadèmic millor que els alumnes amb el mateix tipus de família, però amb idees tradicionals.

#### **2.4.2.2. Factors familiars que fan referència al sistema de relacions dins del nucli familiar**

Com esmentàvem anteriorment, els membres de la família formen part d'un sistema en el que s'estableixen unes relacions d'interdependència, i en el que, per tant, les relacions entre els seus membres també afectaran el context escolar en el qual es desenvolupi l'alumne. Martínez Otero (1996) es refereix a les relacions familiars com el

grau de comunicació i lliure expressió dins del nucli familiar, així com al nivell d'interacció conflictiva que el caracteritza. L'autor (1996) reflecteix com a components del clima familiar la cohesió, entesa com el nivell de compenetració i de mutu suport dels membres del nucli familiar; l'expressivitat, des del punt de vista de ser lliure i no tenir por a expressar idees pròpies, motivacions, interessos, etc., i el conflicte i la seva gestió. En referència al conflicte, l'autor (1996) expressa que la seva existència s'erigeix com a factor obstaculitzador del desenvolupament acadèmic dels alumnes.

La recerca al voltant del desenvolupament escolar i la seva relació amb el rendiment acadèmic indica que el fet que els infants i adolescents hagin pogut viure situacions familiars conflictives, desestructuració familiar i origen social desfavorit, tenen una relació directa amb el fracàs escolar (Fullana, 1998; Álvaro Page et al., 1990).

Morales Serrano (Coord. 1999) fan referència a què en el moment en el qual al nucli familiar s'erigeixen conflictes viscuts pels infants o adolescents, el rendiment acadèmic d'aquests últims es veu afectat, destacant la relació significativa entre ambdós factors. D'altra banda, Álvaro Page et al., (1990) destaquen que un sistema de relacions familiars autoritari pot fer que l'alumne mostri comportaments desafiadors cap als pares i que aquest comportament es generalitzi a altres àmbits d'intervenció, com podria ser l'escolar, afectant, en conseqüència, els resultats acadèmics de forma negativa. A més, els autors (1990) remarquen que anomalies en el domicili i presència d'elements patològics al nucli familiar també poden esdevenir factors que originin dificultats acadèmiques i que pot haver-hi una relació, en aquest cas positiva, entre l'èxit escolar i les actituds de mares i pares que fomenten en els fills l'autonomia. En la mateixa línia, Rodríguez Espinar (1982) explica que el baix rendiment acadèmic de l'alumne pot ser com a conseqüència d'una "rebel·lió" contra els progenitors quan la relació no és del tot satisfactòria. Les relacions conflictives dins del nucli familiar entre progenitors i fills, com explica l'autor (1982), susciten ansietat i ressentiment i desencadenen tant oposició als progenitors com oposició a les seves expectatives.

Un altre element a destacar dins d'aquest grup de variables és el relacionat amb l'estabilitat i organització del nucli familiar i al control que exerceixen els progenitors davant els fills (Martínez Otero, 1996). El fet que les normes de convivència dins del nucli familiar estiguin clares i sempre siguin coherents (no obstant amb la flexibilitat oportuna en cada moment), que existeixi un respecte mutu entre progenitors i fills, a banda d'una organització i planificació de les tasques en l'àmbit familiar i escolar,

afavorirà l'assoliment d'uns resultats acadèmics satisfactoris. Per tant, podem dir que una manca de control dels progenitors sobre els fills augmenta l'abandonament i el fracàs escolar. En aquest sentit, hem de remarcar que el control s'ha d'exercir de forma equilibrada, ja que un excés pot arribar a ser contraproduent i en conseqüència, obtenir resultats contraris als desitjats, a banda que també pot limitar la capacitat dels fills per ser més autònoms i autodeterminants.

D'altra banda, Adell (2003) remarca la preponderància de les relacions familiars com a factor clau en el rendiment acadèmic dels alumnes. L'autor (2003) explica que el que esperen els fills de la seva família és dedicació (tant de les mares com dels pares), un adient clima relacional i de comunicació, atenció prestada davant els problemes que presenten i acompanyament afectiu en l'itinerari acadèmic desenvolupat. L'autor (2002) continua explicitant que tot i la importància del capital cultural dels progenitors, les dades obtingudes porten a la conclusió de considerar les variables afectives i relacionals per sobre d'altres variables. Aquestes variables afectives estan relacionades amb la interacció entre els progenitors, entre progenitors i fills, entre fills..., en definitiva entre tots els membres del nucli familiar. En aquesta línia hem de posar en evidència que la vinculació entre les relacions familiars i el rendiment acadèmic és de retroalimentació, perquè un bon clima relacional al nucli familiar afavoreix els resultats acadèmics, els quals, a la vegada, afavoreixen de nou el clima familiar creant-se així un cercle virtuós.

A partir de González i Guinart (2011), els factors de risc que es s'identifiquen al nucli familiar són:

- Inestabilitat dels pares com a parella.
- Conflictes de relació entre els membres de la família.
- Pares o mares que estan sols i no tenen cap tipus de xarxa.
- Manca de capacitat empàtica.
- Problemes de salut o discapacitat del pare o la mare.
- Manca de competències per exercir les funcions parentals.

#### **2.4.2.3. Factors familiars que fan referència al seguiment del desenvolupament escolar**

Les relacions entre família i escola s'erigeixen com a un factor fonamental en el procés de desenvolupament acadèmic de l'alumne; com expliquen López Verdugo, Ridaó, i

Sánchez (2004) l'entesa entre família i escola en la societat actual és una necessitat per al desenvolupament i l'educació dels infants i adolescents. Morales Serrano (Coord. 1999) expliquen que quan els progenitors mostren una actitud favorable al desenvolupament escolar dels seus fills, en el sentit d'oferir suport escolar i seguiment de les tasques acadèmiques, contacte i coordinació amb el centre educatiu i sintonia amb els mestres, els resultats acadèmics dels alumnes augmenten. En la mateixa línia, Pajares Box (2005) a partir dels resultats de l'estudi PISA 2000, fa referència a la importància que els progenitors participin de forma activa en el desenvolupament escolar dels seus fills, en sentit ampli, a través de converses o acompanyant-los a activitats de tipus cultural, per l'assoliment de resultats educatius positius. Per la seva banda, Adell (2003) explica que el suport acadèmic als fills implica estar atents a les seves necessitats, mostrar interès i acompanyar-los, tot dedicant l'atenció que necessitin en cada cas.

A l'hora de valorar els factors familiars en el desenvolupament escolar dels alumnes hem de prendre en consideració que tant la família com l'escola, tenen una idea prefixada al voltant del que és l'educació i de com educar a fills i alumnes, que òbviament influirà en la forma de fer-ho. En nombroses ocasions, aquestes representacions mentals d'uns i altres no coincidiran, fet que pot esdevenir-se com motiu de conflicte entre el sistema familiar i educatiu. La societat d'avui en dia necessita un sistema educatiu obert a la comunitat, en el qual, com expliquen López Verdugo et al., (2004), l'escola pugui reconèixer i acceptar la diversitat de les famílies i en el que els alumnes puguin participar tant en el context educatiu com familiar de forma activa i sense incoherències entre ambdós. En aquesta línia, Adell (2003) explicita la importància que tant la família com l'escola estableixin una col·laboració mútua per desenvolupar un projecte educatiu convergent. A banda, l'autor (2003) continua remarquant que el suport de la família als fills no es materialitza tan sols en el fet de generar recursos materials bàsics, sinó que a més, ha de mostrar actituds compromeses, coherència educativa, creativitat i iniciativa, i assumpció de responsabilitats.

Dins del suport de les famílies al desenvolupament escolar dels fills, també hem de fer referència a les expectatives dels progenitors com a factor que facilita o dificulta els resultats acadèmics dels alumnes. Moltes vegades, com explica Adell (2003), els progenitors traslladen als fills la idea d'aconseguir allò que ells mateixos no van assolir, i veure'ls, d'aquesta forma, amb títols acadèmics que ells no van obtenir en el seu moment. Aquestes expectatives, continua explicant l'autor (2003), amb la dedicació i



l'esforç oportú, poden tenir resultats positius, tot i que des del nostre punt de vista, les expectatives han de ser acadèmiques en general i no circumscrites a uns determinats estudis. D'altra banda, l'autor (2003) ressalta que les expectatives han d'anar en sintonia amb el desenvolupament escolar dels fills i amb les seves possibilitats reals d'assoliment, ja que pel contrari, es poden obtenir resultats oposats als desitjats. López Verdugo et al., (2004) fan referència al fet que quan la família té expectatives en el sistema educatiu i el veu com un mitjà perquè els fills puguin adquirir unes competències per a la vida, l'interès de les famílies per la institució educativa creix, així com el rendiment acadèmic dels alumnes.

En la mateixa línia argumental, Feu i Prieto (2011) estableixen que la bona relació entre escola i família, a més de la implicació activa d'aquestes últimes en l'entorn escolar, esdevenen un factor que afavoreix el rendiment acadèmic dels alumnes.

En conseqüència, i arran de les consideracions anteriors, podem establir les característiques de les variables sociofamiliars que poden afavorir el rendiment acadèmic dels alumnes.

- Mostrar interès i oferir suport en les tasques acadèmiques.
- Creació d'un entorn estimulant d'aprenentatge (visites a museus, cinema, teatre, ciutats, biblioteques, etc.).
- Oferir suport afectiu i reforç positiu.
- Identificar i assumir les dificultats d'aprenentatge que poden tenir els fills.
- Facilitar mecanismes de motivació als fills.
- Tenir i transmetre expectatives positives i reals vers les possibilitats dels fills.
- Mantenir una coordinació amb els docents del centre educatiu.
- Coherència educativa amb el centre escolar (relació docent - família).
- Actitud favorable dels progenitors cap al context escolar.
- Clima relacional positiu (cívic, responsable, educat, possibilitador, etc.) entre els diferents membres del nucli familiar.
- Establir uns horaris dins del nucli familiar coherents i persistents.
- Suport material, afectiu i acadèmic i ajuda en les tasques escolars dels fills.

- Expectatives reals i assolibles i desenvolupament d'accions de suport per assolir-les.

#### **2.4.3. Els factors educatius com elements que influeixen en el rendiment acadèmic**

Sense dubte, i prenent en consideració que l'escola facilita als alumnes un conjunt d'atributs personals (coneixements, habilitats, actituds, valors i normes) que els ajudaran a respondre i a adaptar-se a les necessitats del context d'interacció, un tercer bloc de factors que incideixen en el rendiment acadèmic d'un alumne fa referència als factors educatius propis de l'entorn acadèmic on es desenvolupa. Per factors educatius ens referim a aquelles circumstàncies que es donen dins del context escolar i que poden facilitar o obstaculitzar el desenvolupament acadèmic de l'alumne.

Els factors escolars als quals fem referència són:

##### **a. Equitat en els centres educatius**

Avui en dia, dos són els constructes mentals que estan en boca de tots els agents de la comunitat educativa i que formen un binomi ineludible i inseparable. D'una banda ens estem referint al terme de *Qualitat en educació*, i de l'altra, *Equitat en educació*. No és gens fàcil obtenir una definició consensuada, concreta i operativa dels dos termes anteriors sense caure en el parany de la càrrega ideològica i ètica que implica. I és que, com es pregunta Murillo Torrecilla (2004), és possible tenir un sistema educatiu de qualitat sense ser equitatiu? En primer lloc hem de clarificar el què ha de proporcionar un sistema educatiu, i en aquest sentit, trobem del tot pertinent fer referència a Casas i Gairín (2003) quan afirmen que l'educació ha "*d'ajudar a comprendre la relativitat del coneixement i facilitar l'adquisició d'estructures cognitives que permetin convertir la informació en coneixement. És necessari que aprenguin a informar-se, a seleccionar, a entendre i interpretar aquesta informació, a tenir opinió i criteri propi, a ser capaços de contrastar els seus punts de vista amb els punts de vista dels altres i a saber donar i comprendre raonaments pertinents i rigorosos, així com a ser capaços de modificar o matisar els seus punts de partida inicials per arribar a consensos, sempre que sigui possible*" (p.14). El sistema educatiu, com a sistema complex, ha de donar resposta a les diferents necessitats que presenten els alumnes, oferint una intervenció educativa equitativa i ajustada, independentment del context socioeconòmic del qual provinquin els estudiants. Per tant, un sistema educatiu flexible que tingui com a nucli de referència a l'alumne i les seves necessitats. Aquestes necessitats són actualment molt heterogènies, dinàmiques i canviants, per tant, i com afirma Riera (2011), l'escola

evoluciona posant l'accent en què els alumnes aprenguin; en l'educació i la formació; en els processos, i en les estratègies de recerca, selecció i estructuració de la informació, tot plegat prenent com a centre de la intervenció educativa al propi alumne i fomentant les escoles inclusives.

Des del nostre punt de vista, qualitat i equitat són dos conceptes ben diferents, que en nombroses ocasions han estat interpretats de la mateixa forma. Pensem que l'equitat no ens porta necessàriament a la qualitat en educació, però que sense equitat, no és possible tenir un sistema educatiu de qualitat. L'OCDE (1995) defineix l'educació de qualitat com aquella que assegura a tots els joves l'adquisició dels coneixements, capacitats, destreses i actituds necessàries per equiparar-los per a la vida adulta i perquè esdevinguin ciutadans actius. Concretant una mica més la definició, Mortimore (1991) inclou aspectes que no se circumscriuen exclusivament a l'àmbit escolar i defineix el terme com aquella que promou el progrés dels estudiants en una àmplia gamma d'assoliments intel·lectuals, socials, morals i emocionals, prenent en consideració, a més el seu nivell socioeconòmic, el seu mitjà familiar i el seu aprenentatge previ. A més, aquest autor (1991) matisa que un sistema escolar eficaç és el que facilita, promou i amplia la capacitat de les escoles per aconseguir aquests resultats. Climent Ginè (2002, citat per Marqués, 2011) proposa un conjunt de finalitats que persegueix la qualitat en educació i que contempla que el sistema educatiu sigui accessible a tots els ciutadans; faciliti l'adquisició i la gestió de recursos personals, organitzatius i materials, adaptats a les necessitats dels alumnes, de forma que tots puguin gaudir de les oportunitats que fomentaran el seu progrés acadèmic i personal; promogui un canvi i innovació en la institució escolar i a les aules; faciliti i potenciï la participació activa de l'alumnat, tant en l'aprenentatge com en la vida de la institució, en un marc de valors on tothom se senti respectat i valorat com a persona; aconseguixi la participació de les famílies, i finalment, estimuli i faciliti el desenvolupament i el benestar del professorat i dels altres professionals del centre. Així mateix, quan parlem del concepte de qualitat de l'educació, considerem important remarcar l'atenció a què els alumnes puguin transferir allò que aprenen a l'escola o a l'institut, a la seva vida quotidiana.

Des del punt de vista de les definicions anteriors, i com podem deduir de forma inevitable, parlar de qualitat en educació ens porta a fer referència a equitat en educació; és a dir, entenem un sistema educatiu equitatiu com el sistema capaç d'oferir i satisfer les necessitats educatives que presenten els seus alumnes,

independentment de les seves capacitats, realitats sociofamiliars i socioeconòmiques, i independentment de les condicions en què es trobi el centre educatiu.

Saturnino Martínez (2014) reflecteix que a Espanya ens trobem amb un sistema educatiu equitatiu en el qual, a diferència del que succeeix amb altres països de l'OCDE, els alumnes de classes socioculturals més afavorides no estan obtenen resultats millors que els seus homòlegs de la mateixa condició social. Per tant, en el cas d'Espanya, haver nascut en una família amb un nivell cultural mig – alt no té una influència tan positiva com en d'altres països de l'OCDE. En conseqüència, continua l'autor (2014), si aquests alumnes obtinguessin uns resultats molt més positius, probablement el sistema educatiu no seria tan equitatiu com ho és ara. La qüestió que se'n deriva és conformar un sistema educatiu que sigui eficient i equitatiu. En aquest sentit, en l'informe *Equitat i qualitat de l'educació. Suport a estudiants i escoles en desavantatge* (OCDE, 2012), es posa de manifest les següents mesures per reduir el fracàs escolar i promoure la finalització de l'educació superior mitjana:

- Eliminar la repetició de cursos.
- Evitar la separació prematura i diferir la selecció d'estudiants fins a l'educació superior.
- Administrar l'elecció escolar per evitar la segregació i l'augment de les desigualtats.
- Procurar que les estratègies de finançament responguin a les necessitats dels estudiants i les escoles.
- Dissenyar trajectòries equivalents d'educació mitjana superior per garantir la seva finalització.
- Enfortir i donar suport a les direccions escolars.
- Fomentar un clima i un ambient escolar propici per a l'aprenentatge.
- Atraure, donar suport i retenir a mestres d'alta qualitat.
- Garantir estratègies d'aprenentatge eficaces a les classes.
- Donar prioritat a la vinculació entre les escoles, els pares i les comunitats.

## **b. Currículum**

Una altra variable susceptible d'influir en el rendiment acadèmic dels joves fa referència al currículum, des del punt de vista dels continguts a transmetre als alumnes. Analitzant el currículum, podem afirmar que en la seva base és el mateix per a tots els centres educatius, tant per aquells amb un elevat èxit escolar per part dels

seus alumnes, com pels centres en els quals existeix una major taxa de fracàs escolar. Tot i així, hem de prendre en consideració que aquest és establert pel *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* i, posteriorment, complementat i contextualitzat tant per la comunitat autònoma com pel centre escolar on s'aplica.

Hem de posar de manifest que les proves PISA que els alumnes realitzen es basen en els continguts establerts al currículum i que, en conseqüència, ja s'han treballat a les aules escolars. Tot plegat ens remet, com exposa Gabarró (2010), a què el currículum escolar, tot i ser susceptible de millora, no seria la causa del fracàs escolar que actualment pateix Espanya.

Dit això, sí que es considera primordial, en relació a la població objecte d'estudi en aquesta investigació, posar de manifest que és del tot necessari adequar el currículum acadèmic en funció de les característiques específiques que mostren aquests joves, a partir de la coordinació entre centre educatiu, CRAE i EAP (Equip d'Atenció Psicopedagògica). En molt casos, la situació personal i sòciofamiliar viscuda en el nucli familiar del jove ha derivat, entre d'altres, en importants trastorns i en significatives limitacions per a l'aprenentatge. Aquest aspecte que fa que l'alumne mostri un endarreriment acadèmic significatiu ja en el moment d'ingressar el CRAE.

Així doncs, es planteja la necessitat de realitzar una intervenció educativa amb els joves tutelats a partir de la concepció d'un currículum obert mitjançant el qual, com explica Casanova (2006), respongui a una societat democràtica, participativa, diversa i plural, en base a:

- estar basat en la concepció de les persones com actives, compromeses i en permanent interacció amb l'entorn,
- partir de les necessitats, interessos i característiques individuals,
- adaptat la totalitat del programa a les característiques específiques dels alumnes,
- realitzar un replantejament continu del programa elaborat,
- desenvolupar un plantejament interdisciplinari,
- considerar com a part activa a l'alumnat en el procés d'aprenentatge,
- dipositar les expectatives dels resultats en funció de la situació contextual i personal de l'alumne,
- donar més importància als processos que als resultats.

### c. Recursos escolars

En nombroses ocasions hem escoltat la relació que s'estableix entre el fracàs escolar i els recursos que pot oferir el centre educatiu, així com la queixa que se'n deriva responsabilitzant del rendiment acadèmic dels alumnes al nombre de recursos escolars dels quals disposa el centre educatiu (nombres de professors per alumne, material informàtic, etc.). Calero, Choi i Waisgrais (2010) posen de manifest la no significativitat entre la ràtio professor/a - alumne, la grandària del grup classe, els contractes a temps parcial d'una part del professorat, el nombre d'ordinadors amb connexió a Internet, amb les possibilitats que un alumne se situï en el nivell 1 o inferior de PISA. D'altra banda, els autors (2010) expliciten que el fet que el centre educatiu contracti un orientador, redueix en un 40% les possibilitats que els alumnes obtinguin una puntuació de nivell 1 o inferior en PISA.

D'altra banda, i d'acord a PISA 2009 (OCDE,2011d), es pot constatar que no hi ha una relació significativa entre l'autonomia en l'assignació de recursos i el rendiment del sistema escolar. L'informe assenyala que la forma en la qual es distribueixen els recursos pot beneficiar uns determinats tipus de centre, però no necessàriament augmentar el rendiment del sistema escolar a escala general. A més, les dades que exposa PISA pel que fa a la relació entre el rendiment dels centres educatius en l'àmbit individual i el grau d'autonomia en l'assignació dels recursos, són positives en alguns països i negatives en uns altres. Així mateix, l'informe deixa palès un aspecte molt important, i és que el rendiment dels alumnes és major en aquells centres on existeix una autonomia en l'assignació de recursos i a més fan públics els seus resultats, que en aquells centres en els quals encara que tinguin aquesta autonomia, no es fan públiques les dades.

Actualment, com afirma Gabarró (2010), és molt difícil que la inversió que es pugui realitzar en educació tingui una millora percentual directa en el resultat dels alumnes. Aquest fet es pot explicar d'acord a la llei econòmica de "*rendiments decreixents*", mitjançant la qual, arriba un moment en què el rendiment de la inversió econòmica no es pot mantenir constant a partir de cert grau d'inversió. Dit d'una altra forma, quan es comença a invertir, els beneficis del rendiment solen ser ràpids i significatius, però s'arriba a un determinat nivell de qualitat, que fa que les inversions que es continuen portant a terme no tinguin tant d'impacte en el sistema. Com afirmen Choi, Escardíbul i Calero (2012), "*a partir d'un determinat llindar, el impacte de recursos addicionals sobre el rendiment acadèmic pot resultar marginal*" (p.44); no obstant això, no es

poden deixar de dur a terme aquestes inversions si no volem que el sistema faci una regressió important.

#### **d. Autonomia dels centres educatius**

L'autonomia i responsabilitat que disposa el centre escolar en la presa de decisions respecte als continguts a transmetre, la forma en la que s'organitza, etc., és un altre factor a considerar com a possible influència en el rendiment dels alumnes. Disposar de l'autonomia suficient en el centre educatiu per establir objectius, planificar projectes, aportar recursos, i avaluar processos i resultats, és un pilar fonamental per assolir millors resultats acadèmics. L'informe PISA 2009 (OCDE, 2011d) ens mostra que, en l'àmbit nacional, el rendiment del sistema escolar està relacionat de forma positiva amb el nombre de centres educatius que tenen responsabilitat en la definició i elaboració del seu currículum i de les seves avaluacions. A més, el mateix informe PISA posa de manifest que entre els països de l'OCDE, una mitjana del 37% dels estudiants assisteix a centres en els quals les dades sobre el rendiment acadèmic dels alumnes són públiques. En aquest sentit, la mitjana d'alumnes a Espanya que assisteix a aquest tipus de centre, és del 8%. Com esmentàvem anteriorment, la combinació entre una organització de centre més autònoma i l'exposició dels resultats obtinguts per part dels estudiants, comporta uns resultats escolars millors. D'altra banda, però en la mateixa línia, Calero, Choi i Waisgrais (2010) fan referència a què els centres educatius amb una major autonomia en l'àmbit dels pressupostos i les contractacions, redueixen el risc del fracàs escolar entre el seu alumnat.

#### **e. Clima escolar**

El clima escolar fa referència a elements de la cultura escolar en els quals s'inclou el clima disciplinari dels alumnes i dels professors, així com les relacions que s'estableixen entre aquests dos agents educatius, la identificació dels estudiants amb el centre educatiu i el compromís dels docents amb l'escola (OCDE, 2005b), i es considera una de les variables amb més incidència en la qualitat educativa d'un centre escolar (Instituto nacional de Evaluación, 2010).

Les dades de PISA 2000 (OCDE, 2005b) posen de manifest que el clima escolar, les polítiques educatives i socials, i els recursos emprats en conjunt, expliquen el 6% de les diferències de rendiment educatiu obtingut entre les escoles, posant èmfasi en el clima escolar com a variable de major impacte. A més, l'informe reflecteix que la millora del rendiment acadèmic passa per la millora del clima disciplinari i el sentiment de pertinença a l'escola per part dels alumnes.

En general, el clima escolar relacionat amb l'àmbit nivell disciplinari està força lligat al rendiment acadèmic dels alumnes (OCDE, 2011a). D'acord als resultats de PISA 2009, aquells alumnes que posen de manifest que a les classes de lectura existeix un clima més disruptiu i que es veuen interrompudes amb freqüència, obtenen un rendiment acadèmic inferior a aquells alumnes que afirmen que no es produeixen moltes interrupcions de classe. Així mateix, l'informe PISA 2009 mostra que els alumnes que desenvolupen un comportament menys disciplinat a classe, obtenen puntuacions de fins a 40 punts de diferència (inferior) en comparació amb els estudiants que mostren un millor comportament (Instituto de Evaluación, 2010).

D'altra banda, existeix una creença generalitzada al voltant que cada vegada més, els alumnes que arriben al sistema escolar són menys disciplinats i mostren conductes més disruptives, a més que els docents perden autoritat i tenen més problemes en el control de les classes. Doncs bé, prenent en consideració les dades de PISA 2009, el percentatge d'alumnes que expressen que els seus professors no triguen molt de temps en tenir controlada la classe, fent que els alumnes deixin de molestar i interrompre, ha passat del 67% l'any 2000, al 73% l'any 2009 (OCDE, 2011a). El mateix informe posa de manifest com del total de 38 països analitzats, en 25 es va recollir una millora del clima disciplinari, mentre que en la resta no es va identificar cap tipus de canvi. Cal remarcar, pel que fa a Espanya, que la millora obtinguda en aquest aspecte des de l'any 2000 ha estat superior al 10%, assolint un percentatge a PISA 2009, del 73%.

#### **f. Qualitat del personal docent**

El professorat, com a col·lectiu encarregat de crear i facilitar les situacions d'aprenentatge més òptimes per als alumnes, té un paper preponderant en els processos d'ensenyament-aprenentatge, arribant a condicionar de forma significativa l'aprenentatge dels alumnes. Exerceix com a mediador entre els continguts a transmetre i els alumnes i ha de reunir tot un seguit d'atributs personals que van des de la qualificació psicopedagògica fins al domini de la matèria a transmetre, per tal que es garanteixi una intervenció educativa de qualitat. Dit això, hem de prendre en consideració el canvi que ha sofert la figura del docent en relació tant amb el que s'espera d'aquest professional, com amb la percepció actual de la seva imatge. Avui en dia, la figura del mestre i del docent com a referència en l'àmbit educatiu s'ha vist minvada de forma significativa donat que ha perdut autoritat professional i és qüestionada de forma recurrent pels alumnes, les seves famílies i la societat en



general. Aquest fet suposa un inconvenient en el desenvolupament de les classes, perquè la manca d'autoritat i un continu qüestionament pot arribar a interferir en el desenvolupament normal del procés d'ensenyament – aprenentatge. A banda de la pèrdua d'autoritat professional, un altre canvi important en la figura del docent fa referència al fet que actualment, com explica Marchesi (2004), el docent no tan sols ha de transmetre continguts sinó que, a més, ha de gestionar el grup, atendre a la diversitat, dominar i incloure a classe les noves tecnologies, treballar el desenvolupament afectiu i moral dels alumnes, etc. Tot plegat suposa un volum de tasques a desenvolupar que a vegades pot arribar a sobrepassar-lo.

El professorat ha de disposar dels suficients recursos com per adaptar-se a les necessitats dels alumnes i crear un entorn segur, de confiança i ric d'aprenentatge. El vincle que pugui establir amb l'alumne serà cabdal per fomentar la seva pertinença al grup classe i afrontar amb major garanties d'èxit la tasca escolar. Entre els principals elements que poden fer que el docent dificulti l'aprenentatge dels alumnes, podem nomenar els següents:

- Manca de domini de la matèria a transmetre.
- Manca d'habilitats didàctiques en la transmissió de continguts.
- Gestió deficient del grup classe.
- Manca d'autoritat professional.
- Preparació inadequada de les classes, tant en l'àmbit tècnic- pedagògic, com tècnic – organitzatiu.
- Manca de compromís professional.
- Manca d'expectatives en els alumnes.
- Conductes incoherents, parcials, etc.
- Inadequada adaptació a les diferències individuals.

En aquesta línia Marchesi (2004) estableix un conjunt de mesures o estratègies educatives a desenvolupar per part dels docents, que detallem a continuació, i que també es poden generalitzar als educadors/res dels CRAE:

- Fer valer la seva autoritat i guanyar-se el respecte mitjançant el diàleg i fent partícips als alumnes.
- Fomentar el desig d'aprendre mitjançant el foment de la curiositat, l'aprenentatge significatiu i la funcionalitat dels aprenentatges.

- Tenir cura del desenvolupament de la vida afectiva. El reconeixement de les pròpies emocions i la seva gestió han de ser un objectiu en si dins del context escolar, i més, prenent en consideració la població objecte d'estudi.
- Facilitar el desenvolupament moral, posant èmfasi en la identificació dels principis morals del comportament.
- Conèixer les raons primeres dels comportaments.
- Buscar pactes i compromisos responsables amb els alumnes.
- Recordar les normes i aplicar-les.

A les que per la nostra part, afegim:

- Identificar canals de sintonització amb l'alumne.
- Oferir reforç positiu davant els progressos dels alumnes.
- Fer veure que el fracàs és consubstancial a la vida i l'hem de prendre com una nova oportunitat per aprendre.
- Fer valdre els resultats dels aprenentatges que es van assolint.

#### **g. Tipus d'institució: pública - privada**

Espanya és un dels països de l'OCDE amb major percentatge de centres educatius de titularitat privada, en concret el 32%, mentre que en el conjunt de la UE aquests centres representen el 14% i en l'OCDE el 18% (Instituto Nacional de Evaluación, 2013b). En l'àmbit nacional, el País Basc és la comunitat autònoma amb un percentatge més elevat d'aquest tipus de centre, en concret el 55%. A Espanya, les diferències en PISA 2012, entre els centres de titularitat privada i pública pel que fa a les proves de matemàtiques són de 39 punts a favor dels primers. En relació amb les comunitats autònomes, les diferències es mouen entre els 6 punts de Cantàbria i els 48 d'Extremadura. Aquestes dades convenen analitzar-les amb mesura, ja que les diferències entre els dos tipus de titularitat de centres s'expliquen per la influència del nivell socioeconòmic i cultural de les famílies. Així, els 39 punts de diferència a favor dels centres privats, es redueixen a 10 en el moment en el qual es treu l'ESCS de les famílies.

En la major part dels sistemes educatius de l'OCDE els centres privats tenen un conjunt d'alumnat més avantatjat, una millor distribució de professorat, més recursos materials i un millor clima escolar que els centres educatius de titularitat pública (OCDE, 2011c). Tot i així, i prenent com a base a PISA 2009, els alumnes dels centres privats superen als alumnes dels centres públics en lectura, amb puntuacions de 30

punts; però en el moment en el qual es té en compte el context socioeconòmic dels alumnes de centres privats, així com els avantatges materials que gaudeixen, la diferència de puntuacions s'escurça considerablement, i la petita diferència de rendiment acadèmic existent entre ambdós tipus de centres, s'associa a nivells més alts d'autonomia pel que fa al currículum i als recursos per part dels centres de titularitat privada. Així mateix, PISA exposa que quan el nivell d'autonomia dels centres públics i privats és el mateix, i quan els centres públics presenten un alumnat similar al dels centres privats, aquests avantatges a favor dels centres de titularitat privada desapareix en 12 dels 16 països de l'OCDE en els quals anteriorment es manifestava. En la mateixa línia, Choi, Escardíbul i Calero (2012), prenent com a referència les mateixes dades de PISA 2009, afirmen que les diferències entre centres de titularitat pública i privada s'escurcen de forma significativa en el moment en el qual es fa l'anàlisi prenent com a referència els ECS.

En resum, podem observar que, finalment, les diferències que s'estableixen entre centres de titularitat pública i privada no arriben a ser significatives. En una línia argumental semblant, Gutiérrez Domènech (2009) afirma que en igualtat de condicions, els alumnes de l'escola pública obtenen millors resultats acadèmics que els alumnes de l'escola concertada.

#### **h. Relacions família i escola**

Tot i que es pot arribar a comprendre fàcilment que una positiva relació entre escola i família s'esdevé com a fonamental pel desenvolupament acadèmic dels alumnes, la realitat actual ens mostra que poden arribar a existir conflictes entre uns i altres agents (pares i mares - professorat) en detriment de l'alumne en qüestió. Les relacions entre escola i família es caracteritzen, en nombroses ocasions, per ser situacions latents de tensió. Actualment, i com ja hem esmentat al llarg d'aquesta recerca, les estructures de les famílies han anat canviant de forma significativa al mateix temps que, de forma progressiva, se'ls hi demana més responsabilitats a les escoles per una banda i se'ls resta preponderància per l'altra (Costa Borràs i Torrubia Beltri, 2007). Davant d'aquesta situació canviant en famílies i escoles, i com afirma Riera (2007), no és gens estrany que apareguin certes dissonàncies que poden interferir en el normal desenvolupament acadèmic de l'alumne. Les expectatives que les famílies dipositen en el sistema educatiu es caracteritzen en l'actualitat per ser molt heterogènies i per haver patit transformacions, entre les quals es destaquen les següents (Costa Borràs i Torrubia Beltri, 2007):

- Famílies per a les quals el sistema educatiu encara té la finalitat d'instruir, formant intel·lectualment i preparant per al món laboral.
- Famílies que, a més de les expectatives anteriors, afegeixen que també ha de facilitar una educació global, educar en valors i ensenyar a conviure.
- Famílies que centren les seves expectatives en la funció de custòdia.
- Famílies que perceben el sistema educatiu com a un servei que poden comprar com qualsevol altre bé de consum.

Això ens obliga a reflexionar sobre com és la relació entre família i escola i en què es fonamenten moltes de les dificultats en la relació mútua. En aquest sentit, Costa Borràs i Torrubia Beltri (2007) expliquen que des del punt de vista del professorat existeixen dos arguments per explicar la poca participació de les famílies en les escoles. En primer lloc al·ludeixen a la manca d'interès de les famílies per implicar-se en temes escolars i el segon argument es vincula amb la manca de competències de les famílies per participar de la vida del centre. Per altra banda, i en aquest cas des del punt de vista de les famílies, els arguments que esgrimeixen els autors (2007) s'associen amb el fet que les relacions que s'estableixen entre docents i famílies són asimètriques, amb una percepció de manca de preparació i amb un desconeixement de les normatives relacionades amb el sistema educatiu. Des del nostre punt de vista, hem d'afegir la manca de disponibilitat de les famílies derivades de causes laborals, la manca d'apertura del propi centre per mostrar-se més acollidor amb les famílies i l'excessiva rigidesa en termes d'organització per part del centre educatiu. Seguint aquest fil, Collet i Tort (2001) reflecteixen cinc arguments utilitzats pels docents (i en menor mesura també les famílies, però en aquest cas canviant el responsable), per explicar les dificultats existents:

- Les famílies no formen una part fonamental de l'escola, ja que estan vinculades, accidentalment, mentre els seus fills hi estan escolaritzats. Al contrari, els docents sí que en formen una part estructural del centre educatiu. Aquest posicionament situa a les famílies com agents externs als centres educatius, amb una participació molt deficitària. Collet i Tort (2011) posen de manifest que aquesta lògica separa, fragmenta i enfronta als docents amb les famílies i l'entorn. Els autors (2011) s'orienten en la línia d'afirmar que el que fonamenta l'escola són els progenitors i els seus fills, i és per aquest motiu que l'administració crea escoles amb professionals de l'educació. Des d'aquest punt

de vista no és comprensible la idea de visualitzar un centre educatiu sense que tingui als alumnes i les seves famílies com a elements clau i fonamentals; i els docents i l'entorn com a suport del procés d'ensenyament - aprenentatge.

- La causa de molts dels problemes escolars té l'origen en les famílies: molts dels docents manifesten que la situació de les famílies, les relacions intrafamiliars i l'entorn on viuen s'esdevenen com les causes de les dificultats per assolir uns resultats positius per una part de l'alumnat. A partir de Collet i Tort (2011) podem afirmar que les regles del joc acadèmic vénen marcades pel sistema educatiu en general i pel centre educatiu en particular. Per aquest motiu és injust carregar una part significativa de les causes del fracàs escolar en les famílies, quan aquestes tenen molt poc de decisió.

D'altra banda, com bé mencionen Collet i Tort (2011), també hem de posar de manifest que moltes famílies focalitzen en els docents la causa de les dificultats que tenen per educar als seus fills. En tot cas, com deixen palès els autors (2011), la solució no implica culpabilitzar a altres agents de les pròpies dificultats.

- Pares i mares han dimitit d'educar: segons Collet i Tort (2011) són nombrosos els docents que pensen que els progenitors han dimitit de les seves funcions com a pares i tan sols es limiten a tasques més fàcils que no impliquen quelcom educatiu. Com expressen els autors (2011), tot i que pot haver-hi un petit percentatge de famílies amb aquestes característiques, sembla més un argument que s'ha generalitzat i normalitzat que no que respongui a una realitat global. D'altra banda, hem de remarcar que la realitat actual és complexa i dificulta de forma significativa els processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquestes dificultats, segons Collet i Tort (2011), fa que famílies i centres educatius s'acusin mútuament de no saber educar en comptes de reflexionar sobre la pròpia pràctica i engegar accions de millora.
- Les famílies deleguen en l'escola tant l'ensenyament dels continguts com l'educació i la socialització dels infants: de nou estem davant d'una altra afirmació que tot i que pot existir un percentatge reduït de famílies que sí que hagin delegat aquestes funcions, no es pot generalitzar al seu conjunt global. En aquesta línia es posicionen Torrubia i Doval (Coords. 2009) quan expliquen

que les famílies, en aquest cas de Catalunya, manifestem que l'escola tan sols té més responsabilitat que elles pel que fa a la transmissió de coneixements.

- Les famílies critiquen i menysvaloren els docents i arriben a posar els fills en contra de l'escola: darrere d'aquesta concepció s'amaga la percepció per part dels docents que la família es mostra molt crítica amb els centres educatius, i com posen de manifest Collet i Tort (2011), se centren més i defensen el seu cas concret, abans de donar suport al propi centre i a la seva dinàmica. Els autors (2011) continuen explicant que fins fa pocs anys els docents gaudien d'un respecte i d'una autoritat inqüestionable tant per part dels alumnes com de les famílies. La situació actual ha canviat de forma radical i el professorat ha de guanyar-se la credibilitat i l'autoritat a mesura que es desenvolupa el curs escolar, i potser serà qüestionat al llarg de l'any tant pels alumnes, les famílies com d'altres professionals del propi centre. Collet i Tort (2011) mencionen que actualment tenim un model més democratitzador, a banda que les famílies tenen més cultura acadèmica i més fàcil l'accés a la informació, la qual cosa fa es qüestioni no tan sols la tasca professional dels docents, sinó que també la de metges, advocats, mecànics, etc.

Arran de les consideracions anteriors Collet i Tort (2011) proposen els següents principis per millorar la relació entre famílies i escoles:

- **Interdependència:** s'entén l'escola com un sistema que es compon de famílies, alumnes, professionals de l'educació i entorn. En conseqüència, per entendre l'escola s'han de considerar, de forma inexorable, aquests quatre elements, el que comporta una obertura de l'escola cap a l'exterior i un reconeixement mutu com a part fonamental del sistema. Collet i Tort (2011) van més enllà i afegeixen que s'ha d'entendre que els fonaments del centre educatiu són els pares i mares, i els alumnes, després els professionals de l'educació per atendre'ls i finalment l'entorn vist com a escenari i oportunitat. En la mateixa línia es posicionen Costa Borràs i Torrubia Beltri (2007) quan afirmen que ha d'existir una verdadera complicitat entre família i escola per proporcionar una veritable educació. En aquest sentit Riera (2007) afirma que cal que l'escola pugui desenvolupar altres formes de relació amb les famílies, proposant estils alternatius de participació d'aquestes en la vida escolar.

- **Equitat:** l'escola no pot optar per la neutralitat davant de les necessitats específiques derivades del context familiar i tractar a tots els alumnes de la mateixa forma. Collet i Tort (2011), en relació amb aquest principi, ens mostren la necessitat d'adaptar i contextualitzar tant continguts com estratègies metodològiques a les realitats familiars presents a l'aula.
- **Construcció conjunta de l'èxit acadèmic:** com hem esmentat en nombroses ocasions al llarg d'aquest estudi, la responsabilitat de l'èxit o fracàs escolar d'un alumne no és responsabilitat única d'un dels agents involucrats en el procés, sinó que resulta de la interrelació entre aquests (família, escola, entorn i alumne). Cal remarcar, per tant, que la clau radica en la implicació conjunta i en la unificació de criteris educatius de tots els agents implicats, des d'un respecte i equilibri en les relacions. Com posa de manifest Schleicher (2005), sovint hi ha pocs espais perquè les famílies s'involucrin en la vida del centre educatiu, fet que fa que les escoles hagin d'enfrontar-se soles als problemes que s'esdevenen a classe. L'autor (2005) afirma que les escoles funcionen d'una forma que dificulta el coneixement intern de la seva forma de funcionament i, per tant, no saben què funciona bé i quins aspectes s'haurien de modificar per millorar la seva intervenció educativa. Tot plegat fa que sigui un obstacle per a la millora de la qualitat i l'equitat educativa.

A partir dels principis anteriors considerem pertinent fer al·lusió a un seguit de propostes d'intervenció per facilitar la relació i la convivència entre família i escola. Aquestes accions es concreten en (Torio López, 2004; Costa Borràs i Torrubia Beltri, 2007, i Jiménez León, 2008):

- Donar a conèixer el PEC fins i tot abans que l'alumne s'hagi matriculat.
- Fomentar un ambient de confiança, coneixement i afecte mutu.
- Assolir un consens social a l'escola per al foment de la participació de les famílies.
- Participació dels pares i mares a l'interior de les classes.
- Realitzar accions de formació per fomentar la participació.
- Dotar de recursos funcionals als docents per fomentar la participació.
- Clarificar les funcions dels diferents agents, conformant un sistema àgil i operatiu.

- Promoure mecanismes perquè la informació arribi a tots els agents educatius.
- Fomentar el treball cooperatiu.
- Promoure la creació de l'escola de pares.
- Fomentar una relació escola-família on es pugui compartir la responsabilitat en l'educació dels alumnes.
- Fomentar la participació de les famílies en reunions institucionals com a representants del centre.
- Consensuar entre escola i família uns valors i unes normes compartides.
- Acordar responsabilitats que les famílies han d'assumir en el seguiment acadèmic dels fills.
- Reforçar a la família com a primer referent educatiu i responsable del creixement i de la formació dels fills.



### 3. EL PAPER DE LES COMPETÈNCIES EN ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE

---

---

#### Introducció

Resulta pertinent en aquest estudi desenvolupar un capítol per estudiar des del punt de vista educatiu el concepte de competència i els elements que se'n deriven; fonamentalment per dos motius. Primerament perquè el concepte de competència ens projecta a la resolució de situacions de diversa complexitat mitjançant la gestió de recursos personals, amb iniciativa i autonomia. Prenent en consideració el col·lectiu objecte d'estudi es veiem en l'obligació d'aprofundir en un tema cabdal pel futur d'aquests joves, ja que en arribar a la majoria d'edat molts d'ells no tindran un suport en forma d'acompanyament per desenvolupar-se en la seva quotidianitat i, per tant, hauran de ser ells sols qui afrontin els reptes personals, laborals, econòmics, etc. Així doncs, considerem vital desenvolupar en els CRAE una intervenció educativa per competències en la qual es fomenti en cadascuna de les dimensions de desenvolupament dels joves la màxima eficiència en la resolució de situacions, amb autonomia i iniciativa, i amb rigor al llarg de tot el procés. En definitiva, aconseguir que els joves, als 18 anys, tinguin les mínimes limitacions per desenvolupar-se de forma òptima en el seu dia a dia. Per aquest motiu s'elabora un capítol en el qual es posa èmfasi en la intervenció educativa basada en competències a partir d'un cos de caràcter teòric que fonamenta la presentació i descripció del model d'ensenyament – aprenentatge basat en competències que es presenta. A més, també es descriuen i s'analitzen els principis de caràcter psicopedagògic que influiran també en la intervenció educativa.

Segonament perquè vinculat a la fonamentació anterior, en aquesta recerca s'analitzen les competències dels joves participants des del punt de vista d'identificar el grau de domini que sobre aquestes perceben tant els propis joves, com els seus tutors/res als CRAE i el seu professorat als instituts i centres de formació. Es pretén analitzar la influència i la relació de dependència que entre elles tenen, a més que també es vol conèixer les possibles influències amb la resta de variables personals i sociofamiliars, acadèmiques, de coordinació entre CRAE i els instituts i centres de formació, així com de suport acadèmic en els CRAE, que també són estudiades. A partir de la comprensió i de la visió de com intervenen les competències en el desenvolupament diari dels adolescents objecte d'estudi, es conformarà el model que

s'erigeix fruit de les conclusions de l'estudi. Així, es important en aquest capítol fer referència a què s'entén per competències bàsiques i quines són les estudiades en aquesta recerca.

### **3.1. El concepte de competència**

Originàriament, es va començar a abordar la qüestió de les competències al voltant de l'any 1920 als Estats Units i davant la necessitat, des dels entorns laborals, de millorar els nivells de qualificació obtingut pels alumnes al finalitzar els estudis (Ramírez Alsa, 2010). Posteriorment, va ser David McClelland, professor de psicologia de la Universitat de Harvard, qui va fer al·lusió al concepte per fer menció a l'excel·lència de la persona dirigent i de la persona professional (Aneas, 2003), i per trobar correlacions positives entre l'èxit en el treball i els resultats que oferien les proves d'intel·ligència (Navío, 2005a). McClelland va arribar a la conclusió que la titulació i els exàmens acadèmics no estaven garantint el correcte desenvolupament d'una ocupació ni de l'èxit a la vida i que s'havien de contemplar unes altres formes o camins d'aprenentatge que ho poguessin garantir (Mertens, 1996). En aquest sentit, i amb la finalitat de preparar a les persones per ser més eficients en l'àmbit professional, es va iniciar un model basat en competències en països com Estats Units o el Regne Unit, mitjançant el qual es facilitaven determinats coneixements, habilitats i valors (Torres Santomé, 2008). En definitiva, la finalitat radicava en desenvolupar un sistema formatiu que pogués respondre a les necessitats del mercat laboral i del context en el qual posteriorment interactuarien les persones. La competència s'erigia com el model d'aprenentatge per sintonitzar les necessitats dels mercats laborals amb els aprenentatges facilitats pels centres educatius.

Tot plegat ens remet al caràcter recent del terme, però no per aquest motiu resulta menys complex i donat a diferents interpretacions en funció dels enfocaments de partida. En aquest sentit, són nombrosos els autors (Tejada, 1999; Navío, 2005a; Echeverría 2008; Mas, 2009; Zabala i Arnau 2007; Moya i Luengo, 2011) que han treballat en l'anàlisi, conceptualització, classificació i aplicació del concepte de competència. Aquest evoluciona de la mateixa manera que ho fa el món globalitzat actual, en què els canvis se succeeixen amb un dinamisme vertiginós i constant, afectant tant a l'àmbit tecnològic, econòmic com social; i en conseqüència, incidint i condicionant els mercats de treball (mètodes i mitjans), la formació i la qualificació per a l'exercici de les diferents ocupacions laborals. A partir de la societat definida

anteriorment, estem totalment d'acord amb el plantejament que Moya i Luengo (2011) porten a terme sobre el concepte, el qual es vincula a les tradicions de l'educació funcional i crítica, posant de manifest la necessitat de prendre en consideració el procés educatiu com un procés d'empoderament i per tant transformar el "saber" en "poder". En la mateixa línia, Pastre (2004, citat per Bautista - Cerro Ruiz, 2011) afirma que els canvis significatius esdevinguts en l'entorn laboral fan que els professionals tinguin la necessitat de comprendre l'entorn i les seves demandes, i tenir els coneixements i les habilitats necessàries per resoldre problemes; és a dir, en definitiva, comprendre què es fa i perquè es fa.

Navío (2005a) va dur a terme un interessant treball per justificar la importància creixent d'indagar en les competències i la seva utilitat en la formació i l'ocupació. D'aquesta forma, i a partir de diferents autors (Grootings, 1994; Mertens, 1998; Alaluf i Stroobants, 1994), Navío (2005a) realitza una síntesi de les principals raons per incidir en les competències, la qual a continuació reflectim:

- Introdueix major flexibilitat en el sistema educatiu.
- Per l'augment de l'interès de la modulació de l'educació.
- Per l'impacte de les noves formes d'organització.
- Davant la necessària alternança entre teoria i pràctica en la formació professional inicial i contínua.
- Per avaluar el compliment dels treballadors a través de criteris i no només per estar en possessió de determinats coneixements.
- Per la creixent importància de la formació contínua.
- A causa de les transformacions del mercat de treball.
- Per la competitivitat derivada de la globalització.
- Per la necessitat de les empreses de conèixer el potencial de la mà d'obra que disposen i d'aquesta manera dur a terme accions tals com la mobilitat de treballadors, per exemple.

Ens trobem davant d'un terme caracteritzat, entre altres, per la seva l'heterogeneïtat, la qual queda de manifest a l'hora de conceptualitzar-lo. Com a exemples, Bunk (1994) fa referència al substantiu al·ludint que no s'utilitza de forma uniforme ni sempre amb encert; Tejada (1999) es refereix al concepte com un terme que no és unívoc, explicant que cada definició parteix de supòsits previs que estableixen diferents paràmetres de referència i que provoquen que el resultat final de la conceptualització variï. Així

mateix, Gimeno Sacristán (2009) parla del vocable com una qualitat que no tan sols es té o s'adquireix mitjançant processos d'aprenentatge, sinó que, a més, s'ha de mostrar i demostrar, és a dir, la persona ha de fonamentar perquè està actuant d'aquesta forma, prenent en consideració el context d'interacció. Navío (2005a) al·ludeix al professor Ferrández, quan es referia al problema de la polisèmia en l'àmbit de la pedagogia. Ferrández explicava, amb molt d'encert, que quan apareix un nou concepte per explicar i donar sentit a una determinada realitat, ràpidament comença a corcar-lo la polisèmia, amb la qual cosa, el substantiu comença a adquirir diferents significats i es modifica de forma significativa el seu sentit original. El concepte de competència és un exemple d'aquesta tendència i, seguint el fil de Navío (2005a), en aquest moment són nombroses les definicions, els significats i les perspectives que l'envolten. L'autor (2005a) exposa que la competència, i l'ús que podem fer d'aquesta, estarà condicionada per la definició que cada persona prengui com a referència, per l'enfocament amb el que s'identifiqui, i per les característiques de l'entorn en el que es plantegi.

Com fan referència Moya i Luengo (2011), el vocable de competència ha estat subjecte a nombrosos intents de definició, la majoria dels quals estan vinculats a l'àmbit professional. Analitzant el terme des del punt de vista etimològic, troben l'origen del concepte en el verb llatí "cum" i "petere", amb accepcions en dos sentits, per una banda en el sentit de disputa, rivalitat o oposició; i per una altra banda, en accepcions relacionades amb l'aptitud, la idoneïtat, etc. (Echeverría, 2008; Tejada, 1999a). Des del segle XV trobem a partir del verb llatí "competere", dos verbs en castellà (Tejada 1999a):

- *Competer*: pertànyer o incumbir, donant lloc al substantiu competència i a l'adjectiu competent (apte, idoni).
- *Competir*: pugnar, rivalitzar..., a partir dels quals es genera el substantiu competència i competitivitat i l'adjectiu competitiu.

En aquest sentit, Tejada (1999a) esmenta que per fer referència als dos verbs anteriors s'utilitza el mateix terme de "competència"; així doncs, per una banda el podem associar a *rivalitat*, i per altra banda, el podem relacionar amb *l'aptitud* o *disposició* personal, fet que afegeix dificultat i genera equívocs.

### 3.2. El concepte de competència des del punt de vista de l'àmbit laboral

Fent una revisió de la bibliografia existent sobre les competències ens trobem que la majoria de vegades se li ha atorgat un tracte acadèmic al terme des del punt de vista professional (ocupació d'una professió), i en menys mesura des d'un punt de vista educatiu. A continuació realitzarem una breu revisió del terme des d'un enfocament tant laboral (professional) com educatiu, per identificar aspectes clau i comuns i les seves característiques.

Des del vessant de l'àmbit professional podem fer referència a les següents definicions:

- a. *"..posseeix competència professional qui disposa de coneixement, destreses i aptituds necessàries per exercir una professió, resoldre problemes professionals de manera autònoma i flexible i estar capacitat per col·laborar en el seu entorn professional i en l'organització del treball". (p.9)*

Bunk, 1994.

- b. *"La capacitat individual per emprendre activitats que requereixin una planificació, execució i control autònoms". (p.5)*

Federació alemanya d'empresaris d'enginyeria (1985, citat per Tejada, 1999a).

- c. *"Conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats en l'exercici professional, definibles en l'acció, on l'experiència es mostra com a ineludible i el context clau... apuntant en l'adreça i solució de problemes en un context particular en el qual a partir de la mateixa anàlisi (i per al mateix) es mobilitzen pertinentment tots els recursos (sabers) que disposa l'individu per resoldre eficaçment el problema donat". (p. 27)*

Tejada, 1999a.

- d. *"Conjunt de coneixements i capacitats que permetin l'exercici de l'activitat professional conforme a les exigències de la producció i l'ocupació"*

Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les Qualificacions i de la Formació Professional

- e. *"Capacitat demostrada de forma individual per utilitzar coneixements, habilitats, aptituds i les qualificacions per satisfer necessitats derivades de situacions familiars o canviants". (p.15)*

Descy i Tessaring 2002.

- f. *“Capacitat d'articular i mobilitzar condicions intel·lectuals i emocionals en termes de coneixements, habilitats, actituds i pràctiques, necessàries per al desenvolupament d'una determinada funció o activitat, de manera eficient, eficaç i creativa, d'acord amb la naturalesa del treball. Capacitat productiva d'un individu que es defineix i mesura en termes d'acompliment real i demostrant en determinat context de treball i que no resulta només de la instrucció, sinó que, de l'experiència en situacions concretes d'exercici ocupacional”* (p.10)

Alexim, Raimundo i Lucienne, 2002.

- g. *“Conjunt d'elements combinats (coneixements, habilitats, actituds, sabers, etc.) que s'integren atenent a una sèrie d'atributs personals (capacitats, motius, trets de personalitat, aptituds, etc.) prenent com a referència les experiències personals i professionals i que es manifesten mitjançant determinats comportaments o conductes en el context de treball”.* (p.32)

Navío, 2005a.

- h. *“Allò que realment causa un rendiment superior en el treball”.* (p.32)

McClelland (1973, citat per Zabala i Arnau, 2008).

La majoria de les definicions aportades anteriorment fan referència a la competència com la mobilització dels recursos i atributs personals per resoldre una tasca determinada de forma eficient en un context de treball. Els autors expliciten aquests recursos en forma de coneixements, procediments, habilitats i actituds, adquireixen valor per a la competència en si, en el moment en el qual s'han d'articular per resoldre una situació esdevinguda. En aquest sentit, Navío (2005a) al·ludeix als atributs personals especificant les capacitats, motius, trets de la personalitat, autoconcepte, aptituds, actituds i valors, propietats personals, característiques de la personalitat i recursos individuals. Aquests atributs personals es poden complementar o alternar amb l'anàlisi de qualificacions que es deriven del lloc de treball i que tenen sentit, precisament pel context en què es manifesten. L'autor (2005) continua explicant que el terme en qüestió es relaciona amb la resolució de forma eficient i autònoma de situacions que es donen en contextos professionals canviants, requerint la polivalència i la flexibilitat. Si parem atenció a aquestes últimes paraules, s'erigeix com a necessari prendre en consideració que ser competent requereix una actualització permanent dels coneixements, procediments, actituds i valors i de la forma en què s'articulen per respondre a aquestes necessitats canviants.

No hem de perdre de vista la relació que estableixen alguns autors entre “capacitats i competència”, donant peu a confusions que dificulten, en certa mesura, la clarificació conceptual. Aquest fet es pot considerar fins a cert punt lògic, ja que existeix una relació molt estreta entre ambdós conceptes i que convé clarificar. Tejada i Navío (2006b), parteixen del fet que la competència implica un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats per a l'exercici professional, i a partir d'aquí, expliquen que el domini d'aquests sabers (saber, saber fer i saber ser i saber estar), facilita que la persona sigui capaç d'actuar de forma eficient en una situació donada. Des d'aquest punt de vista, com bé indiquen els autors, les competències impliquen a les capacitats, sense les quals seria impossible arribar a mostrar-se de forma competent. El professor Ferrández (1997a), per explicar la relació entre capacitats i competències, i com a partir de les primeres podem arribar a ser competents, al·ludeix a un procés que comença amb la disposició d'un conjunt de capacitats cognitives, psicomotrius i afectives, i que mitjançant la seva articulació en l'aprenentatge i l'acció es transformen en competències (integrades per tant per coneixements, procediments, actituds i valors). En conseqüència, podem comprendre com l'assoliment i desenvolupament de les competències repercutirà directament en l'augment de les capacitats de les persones. Serà fàcil arribar a la conclusió que si augmentem les capacitats, aquest fet tindrà un impacte positiu en un millor desenvolupament de les competències, creant-se d'aquesta forma una espiral centrífuga ascendent (Tejada i Navío, 2006b). Tot i així, hem de prestar atenció al fet que ser capaç no porta necessàriament a ser competent, ja que com analitzarem amb posterioritat, ser competent no implica tan sols la capacitat, sinó que a banda, contempla de forma inexcusable saber articular adequadament els coneixements, procediments, actituds i valors que es disposen, en funció de les necessitats derivades del context. En aquest sentit, el professor Ferrández (1997a) mencionava que una cosa és “ser capaç” i una altra ben diferent és “ser competent”.

Així mateix, també podem caure en la confusió terminològica en relació amb els termes de competència i habilitat, en el sentit de tractar-los com a conceptes sinònims. En aquest sentit Perrenoud (2012) fa referència a què podem parlar de competència quan es tracta d'analitzar i dominar de forma global una situació; i d'habilitat quan es tracta de dominar una operació la qual, no és suficient per resoldre-la de forma eficient.

Finalment, un altre element a prendre en consideració que resulta clau en el procés de desenvolupament de les competències fa referència al context, donat que serà aquest el que determinarà els coneixements, procediments i valors que s'hauran d'articular per resoldre la situació de forma eficient, lluny d'accions mecàniques efectuades sense el procés de reflexió requerit.

### 3.3. La competència des del punt de vista educatiu

A l'igual com s'ha realitzat anteriorment, és important i pertinent mostrar una revisió conceptual del terme prenent en consideració l'àmbit estrictament educatiu, motiu pel qual, a continuació realitzarem una revisió i anàlisi de les principals definicions del concepte de competència des d'aquest àmbit:

- a. *“Les competències bàsiques són aquelles que permeten posar l'accent en els aprenentatges que es consideren imprescindibles, des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits, i que han d'haver-se desenvolupat en finalitzar Les competències bàsiques són aquelles que permeten posar l'accent en els aprenentatges que es consideren imprescindibles l'ensenyament obligatori per aconseguir la realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida.*

*La inclusió de les competències bàsiques en el currículum té diverses finalitats. En primer lloc, integrar els diferents aprenentatges, tant els formals, incorporats a les diferents matèries, com els informals i no formals. En segon lloc, permetre a tots els estudiants integrar els seus aprenentatges, posar-los en relació amb diferents tipus de continguts i utilitzar-los de manera efectiva quan els resultin necessaris en diferents situacions i contextos”.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte<sup>12</sup>.

- b. El concepte de competència inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals) necessaris per produir un nombre infinit d'accions no programades i que facilita tant la preparació per a la vida acadèmica, la preparació per a l'accés al món laboral i per a la vida social de relació, fent referència a què la noció de bàsiques es relaciona amb la idea d'uns “mínims”, advertint que l'escola pot i ha d'intentar els «màxims» possibles.

Sarramona i Pintó, 2000.

---

<sup>12</sup><http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>



- c. *“S’entén per competència bàsica la capacitat de l’alumnat per posar en pràctica de manera integrada coneixements, habilitats i actituds que tenen un caràcter transversal, és a dir, que uneixen sabers i aprenentatges de diferents àrees, per aplicar-los a situacions de la vida real”.*

Generalitat de Catalunya. (Competències Bàsiques. Educació Secundària Obligatòria. Primer cicle. Proves d’avaluació. Cb/14, 2003-2004).

- d. *“Una competència és més que coneixements i destreses. Involucra l’habilitat d’enfrontar demandes complexes, recolzant-se en i mobilitzant recursos psicosocials (incloent-hi destreses i actituds) en un context en particular”.* (p3)

Projecte DeSeCo (OCDE, 2005a).

- e. *“Les competències es defineixen com una combinació de coneixements, capacitats i actituds adequades al context. Les competències clau són aquelles que totes les persones precisen per la seva realització i desenvolupament personals, així com per la ciutadania activa, la inclusió social i l’ocupació (p. L394/13)”.*

Recomanació del Parlament Europeu i del Consell Europeu de 18 de desembre de 2006 sobre les competències clau per a l’aprenentatge permanent.

- f. *“La competència ha d’identificar allò que necessita qualsevol persona per donar resposta als problemes als quals s’enfrontarà al llarg de la seva vida. Per tant, la competència consistirà en la intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida mitjançant accions en les quals es mobilitzen, al mateix temps i de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals”.* (p13)

Zabala i Arnau, 2007.

- g. *“La forma en què una persona utilitza tots els seus recursos personals (cognitius, afectius i socials) per resoldre de forma adequada una tasca en un context definit”.* (p33)

Moya i Luengo, 2011.

- h. *“Ser competent, o desenvolupar una actuació competent, significa encarar de forma honorable, intel·ligent, ètica, les situacions de les que depenen la realització dels nostres projectes, els nostres èxits, la nostra felicitat, el sentit de la nostra vida”.* (p55)

Masciotra i Medzo (2009, citat per Perrenoud, 2012).

Com subratlla Zabala i Arnau (2007) quan aprofundim en el concepte de competència des del punt de vista educatiu, ens adonem que les definicions que se'n deriven recullen les idees principals reflectides en el món laboral. Tanmateix, a continuació recollim les idees principals que es desprenen de les anteriors definicions:

- La competència fa referència a l'articulació de diferents coneixements, habilitats i valors, en el sentit d'englobar tot un conjunt d'atributs personals.
- Les dimensions ja no se circumscriuen tan sols a l'àmbit laboral, sinó que engloben aquelles en les quals interactua la persona, és a dir, l'acadèmica, la social, la cultural, la laboral, de salut, etc.
- La competència implica una intervenció eficaç i amb èxit.
- La competència es desenvolupa en situacions complexes.
- El context particular i determinat de desenvolupament de la competència és un element clau per a l'articulació dels atributs personals.
- La competència implica l'actuació intel·ligent.
- S'adquireixen durant l'escolaritat obligatòria.

A partir de les anteriors delimitacions etimològiques, i seguint a Ramírez Aísa (2011), podem analitzar les competències des de dues perspectives: en primer lloc des del punt de vista estructural, ja que aquestes integren tot un conjunt d'atributs personals en forma de coneixements, procediments i valors; i en segon lloc des del punt de funcional, doncs a partir del comportament competencial, se solucionen situacions de forma eficient. Com a exemple de l'anterior és adient l'aportació de Perrenoud (2012) quan afirma que una persona és competent si domina amb regularitat una "família" de situacions de la mateixa classe o estructura; si articula i, per tant, mobilitza diferents recursos tant interns com externs (coneixement, habilitats, actituds i valors), i si desenvolupa nous recursos per adaptar-se a les necessitats requerides.

Prenent com a referència els objectius de la present recerca, valorem la definició aportada per Zabala i Arnau (2007), identificant la competència com allò que necessita articular qualsevol persona per donar resposta a les necessitats amb les que s'haurà d'enfrontar al llarg de la seva vida. Aquesta definició és summament útil donat que no tan sols se circumscriu a l'àmbit laboral o acadèmic, sinó que també engloba totes les dimensions en les quals la persona es desenvolupa. En el cas dels adolescents en centres de protecció, i com a recursos residencials educatius que representen, és del tot convenient realitzar intervenció educativa basada en la transmissió i adquisició

d'unes competències bàsiques que puguin empoderar i situar als adolescents en disposició de plantejar un projecte de futur, planificar-lo, desenvolupar-lo i si ho creuen convenient adaptar-lo a les seves necessitats. Per tant, com es feia referència al capítol referent als CRAE, es fa imprescindible començar a parlar del PEI basat en un model per competències. Els PEI que es porten a terme en els diferents recursos de protecció no es poden basar tan sols en la transmissió d'uns coneixements, perquè aquest fet no garantirà en cap cas que els adolescents puguin resoldre de forma eficient situacions futures. Aquests projectes educatius han de posar l'èmfasi en transmetre coneixements, procediments i valors, a més dels elements bàsics per articular aquests recursos personals en funció del context d'interacció, amb la finalitat de facilitar el desenvolupament integral de l'adolescent.

### **3.4. Les característiques de les competències**

A partir de les definicions esmentades anteriorment i coincidint plenament amb Tejada (1999a) i Echeverría (2008), destaquem a continuació els trets principals que determinen el concepte de competència. Malgrat que aquestes característiques estan molt orientades a l'àmbit professional, també són fàcilment transferibles a les diferents dimensions en què interactuen les persones i, per tant, a la població objecte d'estudi en aquesta recerca. A més, prenent en consideració que en aquest treball es presenta un model d'aprenentatge basat en competències, és del tot necessari caracteritzar de forma profunda el terme per facilitar la seva comprensió i adherència a la intervenció educativa.

- La competència inclou un conjunt de coneixements, procediments i actituds que combinats possibiliten que la persona pugui afrontar de forma eficient, autònoma i excel·lent la tasca professional. En aquest sentit i com esmenta Echeverría, (2008) la persona és competent quan demostra que “sap”, “sap fer”, “sap estar” i “sap ser”. Aquests elements ens indueixen a pensar, de nou, en la relació que s'estableix entre capacitat i competència, ja que el control i domini dels sabers anteriorment citats capacita a les persones per afrontar les situacions de forma reeixida, però com esmenta Tejada, (1999) fent referència a les paraules del professor Ferrández “una cosa és ser capaç i una altra ben diferent és ser competent”.
- La competència no només comporta disposar del conjunt de sabers apuntats anteriorment sinó que també, i com a elements clau, cal saber combinar-los i

gestionar-los de forma adequada en una situació real. Potser que, fins i tot, en determinades ocasions la competència es demostrï mitjançant l'absència de l'acció.

- L'experiència constitueix un element summament determinant en l'adquisició de les competències, ja que serà a través de les diferents situacions viscudes i de la reflexió posterior, que les persones augmentaran les seves competències. És per aquest motiu que a major nombre de situacions reals a les que s'enfronti la persona i, per tant, a major nombre de situacions d'aprenentatge, majors seran les possibilitats de resoldre els reptes plantejats en aquestes.
- El conjunt de sabers que la persona gestiona de forma combinada ha de respondre sempre a una situació determinada; per tant, serà el context particular el que marcarà i condicionarà el tipus de resposta combinada a realitzar. Així doncs, les competències seran definibles en funció del context i les seves exigències, a més que com esmenten Tejada (1999a) i Echeverría (2008), vénen definides per l'especificitat de les situacions i no poden separar-se d'aquestes. De tot plegat, es desprèn que els contextos laborals, condicionats pels canvis tecnològics, econòmics i socials, incloguin nous mitjans en els seus processos i determinin noves formes d'organització en les empreses i nous llocs i perfils professionals. D'aquí el dinamisme i l'evolució de les competències les quals es mouen al mateix ritme que els canvis esmentats. En la mateixa línia se centren les paraules de Mertens (1996) quan fa referència a què la competència no parteix d'una sèrie de tasques preestablertes, sinó que es van modificant constantment d'acord als resultats esperats, emfatitzant, per tant, en la importància del context com a variable condicionant de la competència.

D'altra banda, com a complement de les característiques esmentades anteriorment, i centrant-nos més en l'àmbit de l'educació, considerem oportú destacar, per la seva pertinença i importància, un recull de característiques de les competències a partir de Ramírez Viso (2011); Pérez Gómez (2008) i Bautista - Cerro Ruiz (2011):

- **Caràcter holístic:** la competència integra i articula un sistema de coneixements, habilitats, actituds, sentiments, valors, etc., conjuntament amb les necessitats del context d'actuació. Així doncs, a l'hora d'actuar de forma competent partim

de la interpretació de la realitat per posteriorment actuar de forma raonada, és a dir, actuem lluny d'un conjunt d'accions exercides de forma mecànica.

- **Caràcter contextual:** quan parlem de competències ho fem des del punt de vista de com actua la persona davant de les diferents situacions que se li presenten i que ha de resoldre de forma eficient. Per aquest motiu, i com bé explica Ramírez Viso (2011), no podem afirmar que una persona és competent fins al moment en el que aplica els aprenentatges a la situació donada. El context és un element clau en l'adquisició de les competències, motiu pel qual, des dels processos d'ensenyament-aprenentatge s'hi ha de parar molta atenció i crear entorns rics que possibilitin veritables oportunitats d'aprenentatge.
- **Caràcter transferible:** el fet de ser competent implica que la persona pugui transferir els aprenentatges assolits a diferents situacions que es plantegen; fet que implica una reflexió i posterior valoració de les situacions, identificant punts en comú i avaluant les possibilitats reals de transferència amb les pertinents adaptacions.
- **Caràcter reflexiu i creatiu:** davant la societat actual, caracteritzada per la producció massiva d'informació, es fa inevitable posar de manifest la importància que té el procés de reflexió en una acció competent. Articular un conjunt de coneixements, habilitats, valors, etc., no és quelcom que s'hagi d'efectuar de forma automatitzada, sinó més aviat al contrari, ha de ser fruit d'un pensament, una reflexió que avalua el context, els seus requeriments i les possibilitats personals. Aquesta reflexió no tan sols s'ha de realitzar prèviament al desenvolupament de la competència, sinó que ha de ser una acció que es materialitzi de forma paral·lela al llarg de tot el procés, finalitzant amb l'avaluació i posterior identificació dels punts forts i punts febles de l'acció, i les possibles transferències que puguem fer d'aquestes competències a altres situacions.
- **Caràcter transversal:** fa referència al fet que per resoldre una situació donada no utilitzem coneixements i procediments d'una disciplina determinada, sinó que aquest conjunt d'atributs provenen de diferents camps de coneixement.
- **Caràcter dinàmic:** entenen les competències com la interrelació d'atributs (coneixement, procediments, actituds) en relació a les demandes del context. Com ja hem esmentat en diferents ocasions al llarg d'aquesta recerca,

actualment ens trobem endinsats en un context líquid, des del punt de vista dels continus canvis que esdevenen, fet que propicia la necessitat d'anar assolint aprenentatges al llarg de la vida, ajustant les competències en funció dels canvis que es succeeixen. Per tant, no podem dir en un moment determinat "ja som competents"; d'una banda perquè sempre es pot fer més eficient el procés, i per altra banda, perquè els continus canvis fan que la persona hagi d'anar incorporant nous aprenentatges per respondre de forma eficient a les situacions plantejades. En definitiva, una competència es pot millorar al llarg del temps mitjançant la seva aplicació, però també pot quedar totalment obsoleta a causa de les evolucions de la societat i dels requisits que se'n deriven.

- **Caràcter multifuncional:** aquesta característica fa referència al fet que un cop es té domini de les competències, aquestes es poden transferir a diferents situacions semblants a les d'aprenentatge. El procés d'adquisició de les competències ha de facilitar els criteris per tal que la persona pugui apreciar la transferibilitat dels aprenentatges assolits a diferents situacions.
- **Caràcter bàsic:** en aquest sentit, i fent referència a les competències bàsiques que estableix la LOE, els alumnes en finalitzar l'ESO han d'haver assolit els aprenentatges necessaris per realitzar-se com a persones, inserir-se de forma activa en la societat, incorporar-se al mercat laboral amb certes garanties de trobar una feina digna i disposar dels aprenentatges per continuar aprenent al llarg de la vida.
- **Caràcter actitudinal:** de cara a l'adquisició de les competències és primordial que la persona en qüestió vulgui aprendre. Els processos d'ensenyament han de fomentar la curiositat, el gust per l'aprenentatge, a més de la necessitat de fer comprendre el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida. Així mateix, els alumnes han de responsabilitzar-se i comprometre's amb els aprenentatges i ser molt conscients del nivell d'assoliment que adquireixen.
- **Caràcter ètic:** el desenvolupament d'una competència porta de forma implícita la contemplació d'un element de caràcter ètic. Afrontarem una situació, problema o dificultat en funció dels nostres principis i ho farem de forma més eficient si aquests estan en sintonia amb la situació esdevinguda, aspecte no exempt de dificultat, ja que en moltes circumstàncies es poden contradir.

- **Requereix d'autonomia i responsabilitat:** la persona és competent quan resol les situacions de forma autònoma, amb iniciativa i amb responsabilitat i integritat vers la seva situació.
- **Implica un reconeixement extern:** en funció d'uns estàndards preestablerts que orienten sobre la qualitat dels resultats.

### 3.5. Què fonamenta “treballar” per a l'adquisició de les competències?

En l'actualitat ens trobem amb un escenari mundial caracteritzat per l'obertura de les fronteres econòmiques i financeres, ajudades per l'impacte de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (Delors, 1996). Aquest fet ha propiciat passar d'una societat relativament estable, en la que els canvis es desenvolupaven de forma més o menys controlables a una societat líquida en què els canvis es donen de forma huracanada i en la qual la necessitat d'actualitzar els aprenentatges es fa del tot imprescindible per respondre a les noves demandes que sorgeixen. Echeverría (2008) explica que vivim en un món turbulent en què els fluxos són constants i en el qual estructures que pressuposàvem com a fixes, es reestructuren de forma vertiginosa. Ens troben, continua l'autor (2008), en la societat del saber, en la qual el coneixement s'erigeix com a base per al desenvolupament de qualsevol activitat sociolaboral.

La pregunta oportuna que se'n deriva radica en conèixer què ha estat el que ha motivat tots aquests grans canvis que avui en dia constatem. A continuació, i a partir de Rodríguez Rojo (2002), Tedesco (2003), Torres Santomé (2008) i Echeverría (2008) fem referència a les grans revolucions i transformacions que han donat pas a la societat de la informació i el coneixement en la qual ens trobem actualment, i que condiona significativament la nostra societat, i orienta, per tant, la intervenció socioeducativa en els CRAE. La comprensió de les revolucions i els canvis que a continuació es descriuen facilitaran el fet d'establir els lligams corresponents amb els diferents enfocaments en què es basa el model que presentem d'aprenentatge per competències.

- **Revolució de les tecnologies de la informació i la comunicació:** la microelectrònica ha transformat la vida laboral i familiar. Les TIC alteren el mercat laboral, la seva estructura i organització, però també tenen incidència en la manera de pensar, ser i actuar. Aquest fet fa que la informació es creï i es difongui de forma quasi immediata i que qualsevol persona pugui accedir a una quantitat d'informació il·limitada en qualsevol moment. En conseqüència, la

informació es converteix en una font de poder, fet que propicia de manera implícita l'emergència de desigualtats i injustícies per aquells que pateixen limitacions per accedir-hi. Com explica Torres Santomé (2008), no existeix una real democratització en l'accés a la informació, motiu pel qual, l'autor (2008) defensa que una societat justa i democràtica ha de garantir l'accés a la informació i a l'educació per fer un ús eficient de la mateixa. Per altra banda, també hem de destacar com els grans avenços en la comunicació entre les persones donen peu a societats més globalitzades.

- **Revolucions científiques:** actualment sorgeixen nous camps de coneixement interdisciplinars, motivats pel fet que per fer front a les realitats actuals es fa del tot imprescindible comptar amb diferents disciplines i evitar treballar de forma segmentada. Torres Santomé (2008) fa referència a què el mercantilisme que lidera les revolucions científiques provoca que camps de coneixement interdisciplinars com les humanitats o les ciències socials, cada vegada tinguin un pes més pueril, en contrapartida amb aquelles que directament impliquen una aplicació directa en el món empresarial. En conseqüència, cada vegada resulta més habitual que les empreses condicionin els sistemes educatius, i que els grups d'investigació de les universitats facin cada cop més recerca orientada al rendiment econòmic.
- **Revolucions en les estructures poblacionals de les nacions i els estats:** actualment constatem com a les ciutats existeix una significativa heterogeneïtat de població en relació a la cultura, la llengua, les creences, etc., motivada pel fet que moltes persones dels pobles petits o de zones rurals emigren a les grans ciutats amb l'objectiu de cercar de millorar les condicions de vida. Aquest factor, en determinades ocasions, provoca conflictes entre la població autòctona i la nouvinguda causa de la manca de coneixement mutu i d'objectius comuns. Per altra banda, moltes d'aquests emigrants ho han fet a nuclis on la l'habitatge és més econòmic i on anteriorment ja havien arribat compatriotes seus, de manera que progressivament poden aparèixer ghettos que dificulten els processos d'inclusió social. Per altra banda, els canvis produïts en el sistema laboral també han influït de forma significativa en la societat actual, atès que aquesta última, com explica Rodríguez Rojo (2002), s'ha polaritzat i han crescut les desigualtats motivades pels mercats i per l'actuació basada en principis economicistes. En conseqüència ens trobem amb un món



que es desenvolupa a dues velocitats; el nord a una velocitat òptima i que avança de forma constant i el sud que pateix més dificultats per al seu desenvolupament i s'empobreix de forma contínua. Així mateix, dins d'una mateixa societat les classes mitjanes comencen a desaparèixer i es constata que cada vegada és major la bretxa entre les persones riques i les persones pobres. Així mateix, augmenta la quantitat de població amb grans dificultats econòmiques, la qual, en un moment donat, ha quedat exclosa del sistema laboral i presenta grans dificultats per retornar-hi.

- **Revolució en les relacions socials:** el segle anterior ha estat clau en el reconeixement dels drets de les persones (dones, infants, persones amb discapacitat, ètnies i races), fet no exempt de lluites i mobilitzacions socials amb la finalitat de disposar d'una societat més justa i solidària. Per altra banda, cada vegada les diferències entre els països rics i els països pobres són més elevades, desigualtats que fins i tot es poden observar a l'interior dels països. En el cas d'Espanya ens trobem amb un desequilibri progressiu entre la població activa i la població jubilada, i una tendència generalitzada cap a un model de família de grandària reduïda. Això comporta inevitablement el replantejament de les pensions de jubilació, així com respondre a les necessitats que susciten la *gent gran*. Des de l'inici del XXI existeix la certesa d'haver de treballar per pal·liar l'envelliment de la població, posant de manifest de forma explícita que si es vol sobreviure, tant econòmicament com socialment, s'haurà de treballar per aixecar les fronteres a la població immigrant (Echeverría, 2008). En aquesta línia apunta Castells (2004, citat per Echeverría, 2008) quan es decanta per transformar-nos com a societat i a nosaltres mateixos, més que intentar controlar la immigració.
- **Revolucions econòmiques:** parlar d'aquesta revolució obligatòriament ens aboca al terme globalització el qual per a Tourine (2003) és un concepte més de caràcter ideològic que no econòmic o social concret, una manera de transformació capitalista, en la qual existeix una autonomització o independència del món econòmic en relació amb la resta de la societat, i en el que a més, existeix una intenció de fer prevaldre els seus criteris, estrictament econòmics, per sobre de la resta dels sistemes ja siguin el sanitari, educatiu, etc. En conseqüència, actualment constatem que es poden prendre decisions a milers de kilòmetres d'allà on impactaran i que poden portar a la ruïna a una

comunitat. D'aquesta forma, i com apunta Echeverría (2008), les grans multinacionals han usurpat poder als governs de les nacions apropiant-se de la seva sobirania, no tan sols en l'àmbit econòmic, sinó també en aquells àmbits que els poden facilitar un rendiment econòmic.

- **Revolucions ecològiques:** avui en dia existeix un alt grau de consciència vers el medi ambient i resulten recurrents les campanyes per a la cura i manteniment d'aquest, sobretot en l'àmbit domèstic. Punt a part representen les grans empreses en el seu comportament amb el medi ambient, anteposant els beneficis econòmics per sobre de la responsabilitat vers la natura.
- **Revolucions polítiques:** no podem obviar els canvis produïts a escala política amb la finalitat de propiciar societats més justes, democràtiques i igualitàries. Tot i així, la societat actual ha estat i està sent sotmesa a un exercici de desgast, propiciat per la visió tecnòcrata i reduïda, com explica Torres Santomé (2008), a una mera administració sense gaire poder de decisió lluny d'interferències intencionades.
- **Revolucions estètiques:** actualment són nombrosos els moviments artístics que conviuen en la nostra societat generant rics debats en els camps del cinema, la pintura, la música, etc. Aquests moviments són vius i dinàmics, fruit a la vegada de les revolucions tecnològiques, socials, educatives, etc., que es van produint al llarg del temps.
- **Revolució de valors:** cada cop més ens trobem en una societat més caracteritzada per l'individualisme en la que els interessos personals acostumen a situar-se per sobre dels col·lectius. Tot plegat no deixar de ser peculiar, ja que a la vegada proliferen més els moviments socials i ONG que es creen amb la finalitat de propiciar una societat més equitativa i justa.
- **Revolució en les relacions laborals i en el temps d'oci:** cal destacar que es tendeix a la defensa de la conciliació entre la vida laboral i familiar; es posa més èmfasi en la cura de les relacions laborals per lluitar contra els casos de mobbing, i en lluita contra la discriminació de salaris per raons de sexe o altres que no obeeixen específicament a les qualificacions de les persones. Tot i així, la forta crisi socioeconòmica que es viu en l'actualitat ha propiciat que molts dels drets dels treballadors s'hagin esvaït i que el sistema laboral sigui precari; a

més que la conciliació entre la vida laboral i la personal resulti un fet difícil d'assolir.

- **Revolució en el món laboral:** el sistema laboral s'ha vist significativament modificat a partir de les revolucions econòmiques, socials i tecnològiques, disminuint la demanda de professionals del sector secundari i augmentant la del sector terciari (Echeverría, 2008). A l'informe "*Iniciatives locals de desenvolupament i ocupació*" elaborat per la Comissió de les Comunitats Europees (1995), es porta a terme una classificació dels nous filons d'ocupació, distribuïts en quatre grans grups que inclouen les ocupacions que en un futur seran clau per al desenvolupament. Aquests grans grups fan referència a:
  - *Serveis a la vida diària:* serveis a domicili, cura dels nens, noves tecnologies d'informació i comunicació, ajuda als joves amb dificultats i inserció sociolaboral dels joves.
  - *Serveis per a la millora de la qualitat de vida:* millora de l'habitatge, seguretat, transports col·lectius locals, revaloració d'espais públics urbans i comerços de proximitat.
  - *Serveis culturals i d'oci (esport):* turisme, sector audiovisual, revaloració del patrimoni cultural i desenvolupament cultural local.
  - *Serveis mediambientals:* gestió de residus, gestió d'aigües, protecció i manteniment de zones naturals i control de la contaminació.

Anteriorment, l'any 1993, en el document de la Comissió Europea "*Creixement, competitivitat i ocupació. Reptes i pistes per entrar al segle XXI*" ja es posava l'èmfasi en intensificar l'esforç en recerca i cooperacions, actuar al servei de l'ocupació, i apostar per l'educació i per la formació sota un "saber i saber fer" amb la finalitat de reduir les taxes d'atur a la Unió Europea. D'altra banda, les revolucions en l'àmbit tecnològic han influït en els nous mitjans de treball, ja que, com explica Echeverría (2008) ens han alliberat de la duresa física de certes ocupacions, ha disminuït els temps dels processos, ens permeten informar-nos i coordinar-nos de forma més eficient, etc. En conseqüència, sorgeixen nous mètodes de treball que influeixen en l'organització laboral, amb estructures menys jerarquizades i més flexibles; en definitiva, com explica Tedesco (2003), s'ha passat d'una organització del treball Fordista-Taylorista, d'estructura marcadament piramidal on la intel·ligència se situava a la cúspide d'aquesta i a la seva base s'ubicaven les persones que desenvolupaven tasques

rutinàries, a una organització del treball en la qual la piràmide s'aplata i, en conseqüència, existeixen menys diferències entre la cúpula i la base, la intel·ligència està més distribuïda, tothom és important i la producció s'ha d'adaptar als ritmes alts d'innovació. Per tant, com fa referència Tedesco (2003) el fet de formar avui en dia per al treball és fer-ho fomentant la flexibilitat, la creativitat, la innovació, el treball en equip, etc.

- **Revolucions educatives:** des de la Llei d'Educació General Bàsica, l'any 1970, són nombrosos els canvis en el nostre sistema educatiu si els comparem amb altres països. Els sistemes educatius, com explica Torres Santomé (2008), són instruments mitjançant els quals es porta a terme la domesticació de la població, encara que la intensitat serà variable en funció del grau de mobilització dels grups socials que existeixen dins de la societat. Tot plegat sense arribar a un consens sobre quines han de ser les finalitats de l'educació. En conseqüència, en funció de la ideologia dels partits que han anat governant al llarg dels anys s'ha anat variant el sistema educatiu, bé amb Lleis o amb Decrets. Puelles Benítez (2006) posa de manifest les complicades relacions entre política i educació fonamentant aquesta complexitat en el fet que *“el rerefons d'aquestes relacions és el conflicte i l'enfrontament de valors contraposats (p16)”*.

D'altra banda, una revolució que ha sorgit en l'àmbit educatiu com a conseqüència de les revolucions esmentades anteriorment i lluny de les perversions polítiques intencionades, està relacionada amb la necessitat d'aprendre al llarg de la vida.

Totes aquestes revolucions descrites anteriorment ens han abocat a l'anomenada “societat del coneixement”, entesa com a una societat en la qual *“... tots puguin crear, accedir, utilitzar i compartir la informació i el coneixement, per fer que les persones, les comunitats i els pobles puguin desenvolupar el seu ple potencial i millorar la qualitat de les seves vides de manera sostenible”* (Unió Internacional de Telecomunicacions, 2003:4). A més, aquesta nova societat de la informació i del coneixement retroalimenta les revolucions explicades anteriorment. Tedesco (2003), en referència a la societat del coneixement, al·ludeix als profunds i significatius canvis que esdevenen en la societat, apel·lant a l'educació com a eix clau que dirigeix el destí de les nacions, i posant atenció, com bé destaca l'autor (2003), als instruments per crear i transmetre

el coneixement. L'autor (2003) remarca que la formació de la persona ha d'incloure en el seu procés una millor orientació cap a la personalització de l'aprenentatge, cap a la construcció de nous aprenentatges, de valors i de la pròpia identitat. Segons l'anàlisi de la societat del coneixement realitzat per Innerarity (2010) s'explica que un dels eixos clau de futur en l'educació és situar i saber identificar on es troba el veritable i útil coneixement i on no existeix aquest; és a dir, el saber que és prescindible i el saber que cal ignorar. Està clarament contrastat que el sistema educatiu actual no pot oferir tots aquells coneixements i procediments que la persona necessitarà al llarg de la seva vida; però sí que ha de facilitar necessàriament aquells coneixements, procediments i actituds, i els criteris que se'n deriven emmarcats dins de *l'aprendre a aprendre*. En la mateixa línia, Pérez Gómez (2008) posa l'èmfasi en la qualitat de la informació que rebem avui en dia i explica que el problema no és la quantitat, sinó la qualitat d'aquesta. El sistema educatiu ha de preparar els alumnes perquè puguin comprendre la informació, seleccionar-la, organitzar-la i transformar-la en coneixement, per posteriorment utilitzar-la en els diferents contextos d'interacció.

Com a complement fem referència a Delors (1996), quan subratlla el paper clau de l'educació per *"capacitar a cadascuna de les persones, sense excepcions, a desenvolupar al màxim el seu talent i potencial creatiu, incloent-hi la responsabilitat de les pròpies vides i el compliment dels objectius personals (p15)"*. En la Comissió Internacional per a l'Educació per al segle XXI (Delors, 1996), s'apunta en la línia d'establir un sistema educatiu més flexible, que pugui oferir una diversitat significativa dels tipus d'estudis disponibles i en el que existeixi una real connexió entre diferents tipus d'ensenyament. Així mateix, aquesta Comissió recomana a les escoles comunicar el plaer per aprendre i facilitar processos d'aprendre a aprendre, a més de fomentar la curiositat intel·lectual, erigint l'educació bàsica com la clau perquè l'individu pugui aprendre i perfeccionar-se.

Cal insistir en què hem passat d'una societat relativament estable, en la qual una persona podia romandre en una empresa des dels 14 anys fins a l'edat de jubilar-se, a una societat totalment líquida i inestable en la qual, com menciona Perrenoud (2012), el destí de les persones no està definit, a més que existeix una significativa mobilitat tant social, professional com geogràfica, i on la capacitat de flexibilitat, d'adaptabilitat i d'aprendre a aprendre dels individus es converteix en indispensable per fer front a les transformacions econòmiques, socials, culturals, tecnològiques, etc. Tot plegat repercuteix en la seguretat i inestabilitat emocional de les persones, ja que com bé

expliquen Boix i Buset (2011) els sentiments dominants en la nostra societat fan referència a la inseguretat, vulnerabilitat, precarietat i incertesa, repercutint al mateix temps en les relacions, ja que tendim més cap a la individualitat de les persones.

Aquesta societat del coneixement i de canvis constants en què ens trobem requereix persones actives, curioses, amb ganes i capacitat d'aprendre donat que pel contrari, es pot crear una preocupant asincronia entre els requeriments de la societat i la capacitat de resposta dels ciutadans. Perrenoud (2012) ens parla d'aquesta societat moderna des d'un paper individualista de les persones, en la qual aquestes volen un protagonisme constant i no passar desapercebudes, participar de forma activa, ser escoltades i influir en les decisions que es prenen; per tant, com explica l'autor (2012), la gestió de les competències ja no tan sols és un aspecte crucial que ha de preocupar a les organitzacions, sinó que també ha de fer-ho a les persones, les quals han de pensar que el seu desenvolupament global depèn de les seves competències i que aquestes s'han d'anar adaptant recurrentment a les necessitats de la societat.

Tot això deriva en canvis en les organitzacions socials i laborals i en les necessitats de qualificació de les persones. En conseqüència, el sistema educatiu té dos grans reptes per endavant (Pérez Gómez, 2007). D'una banda desenvolupar un sistema equitatiu mitjançant el qual els alumnes puguin potenciar al màxim les seves possibilitats, respectant-se la seva diversitat i compensant-se les seves dificultats, i de l'altra banda, facilitar la formació de persones autònomes que siguin capaces d'establir i realitzar un projecte de vida participant-t'hi de forma activa, tant en el vessant professional com en el personal. Tot plegat ens remet a repensar l'educació del futur i els pilars elementals que la fonamentaran. La Comissió Internacional per a l'Educació per al segle XXI (Delors, 1996) va establir quatre pilars fonamentals en l'educació per al segle XXI, que han de facilitar el desenvolupament global de la persona:

- **Aprendre a conèixer:** partint de l'exercici d'atenció, memòria i pensament, el pilar es relaciona amb el descobriment, coneixement i comprensió de l'individu del món on interacciona, amb la finalitat de desenvolupar-se de forma digna. Sent conscient de la utopia que representa voler saber i comprendre tot el coneixement existent, el pilar advoca pel coneixement i comprensió d'una cultura general. En aquest sentit, a la comissió es deixa reflectit que l'educació inicial pot ser considerada com a un èxit quan els aprenentatges permeten

continuar aprenent al llarg de la vida, tant en l'àmbit professional com en altres àmbits.

- **Aprendre a fer:** la comissió fa referència a aquest pilar des del punt de vista de com ensenyar als alumnes a aplicar, és a dir, a posar en pràctica els coneixents adquirits. És en relació a aquest pilar que des de la comissió es comença a utilitzar el terme de competència com l'articulació d'aprenentatges tècnics i professionals, el comportament social, l'aptitud a treballar en equip, la facultat d'iniciativa i el gust pel risc. Aquest pilar ens acosta a la pregunta de, com aprendre a actuar de forma eficient davant una situació que pot arribar a ser incerta.
- **Aprendre a viure junts:** estem d'acord amb la comissió quan descriu que el món que tenim en aquest moment, sovint representa un context global de violència generalitzada en detriment del progrés de la humanitat, i en el que fins ara, poc ha pogut fer l'educació per reconduir la situació. Com bé explica Tedesco<sup>13</sup> (2003) antigament no s'havia d'aprendre a viure junts, existia una solidaritat orgànica que es donava de forma automàtica i no reflexiva. Actualment aquesta societat s'ha trencat i la solidaritat orgànica no funciona perquè una part important de la població no hi està inclosa. Per integrar a aquesta part de la població, cal voler incloure-la, s'ha de reflexionar i s'ha de voler viure conjuntament, i això actualment no resulta natural sinó que implica un procés intencional. Aquest aprenentatge suposa un dels principals reptes en l'educació actual, donat que com esmentàvem anteriorment, el món en el qual vivim sovint és violent i contradiu l'esperança que s'havia posat en la humanitat; és per això que es constitueix com a objectiu d'aprenentatge i objectiu de la política educativa. En aquest sentit, des de l'escola i des dels CRAE s'ha de continuar amb la intervenció educativa que potencia la resolució dels conflictes de forma pacífica, fomentant el coneixement dels altres així com de les seves cultures, i treballant d'acord a objectius comuns. L'educació, sota el constructe del descobriment progressiu de l'altre, ha de facilitar situacions d'aprenentatge en les que s'ensenyi de forma simultània la diversitat de l'espècie humana, la consciència de les semblances i de la interdependència

---

<sup>13</sup> Conferència de Juan Carlos Tedesco, director de l'Institut Internacional de Planificació Educativa a Buenos Aires, amb el títol "Els pilars de l'educació del futur", en el marc dels Debats d'Educació. 20 d'octubre de 2003, Barcelona.  
<http://www.youtube.com/watch?v=3g1zTxk44HM>.

entre tots els éssers humans del planeta; passant obligatòriament pel coneixement d'un mateix i per donar a l'infant o adolescent una visió justa del món. Un element clau fa referència al fet que necessàriament l'infant o adolescent ha de descobrir-se a si mateix, ja que només a partir d'aquest fet es podrà posar en la pell de l'altre i desenvolupar una capacitat empàtica. A banda del descobriment de l'altre, des de la Comissió Internacional per a l'Educació per al segle XXI (Delors, 1996) s'estableix la necessitat de treballar amb objectius comuns. Des de la comissió s'apunta a que l'educació ha de facilitar que els infants i adolescents comparteixin objectius comuns, que propiciïn relacions estables i eficients, i en les que a partir del treball comú disminueixin les diferències i els potencials conflictes.

- **Aprendre a ser:** l'educació ha de fomentar el desenvolupament integral de les persones, el que vol dir, com fa referència la comissió esmentada, en esperit i cos, intel·ligència, sensibilitat, sentit estètic i responsabilitat personal (Delors, 1996), amb la finalitat que les persones tinguin un sentit crític de transformació constructiva i puguin actuar en funció del criteri propi davant les diferents circumstàncies que puguin esdevenir.

Els sistemes educatius, i en el cas que ens ocupa, els CRAE, tenen la finalitat de preparar a les persones per a desenvolupar-se de forma òptima en societat i, en aquest sentit, estem d'acord amb Perrenoud (2012) en el fet que preparar per a la vida és un objectiu consubstancial a la pròpia vida. No obstant això, i seguint les idees del mateix autor (2012), la complexitat de la situació radica en identificar quins seran els aprenentatges que s'hauran de facilitar durant l'etapa escolar, ja que per una banda, existeixen limitacions significatives en relació amb la selecció de continguts per establir tots els aprenentatges que necessitarà una persona en el transcurs de la seva vida, i per l'altra, no podem delegar tota la responsabilitat d'aquests aprenentatges en el sistema educatiu. En relació a preparar per a la vida, hem de prendre en consideració que la vida és en si acció, dinamisme, etc., motiu pel qual les competències s'erigeixen com a clau per donar resposta a les necessitats dels individus en la societat en la qual interactuen. En la mateixa línia, i fent la transferència als recursos residencials de protecció de menors, una de les finalitats que aquests tenen és la de facilitar una educació integral que possibiliti aquesta preparació per a la vida, per tant, de nou, l'aprenentatge basat en competències resulta primordial per a garantir el desenvolupament òptim d'infants i adolescents en la societat.



Com hem esmentat anteriorment, el terme competència va sorgir en l'àmbit de l'empresa i s'associava a les característiques que reunien els diferents professionals que realitzaven la seva tasca de forma eficient. Posteriorment, el terme competència va fer una incursió significativa en el món acadèmic, començant pels estudis de formació professional i arribant amb posterioritat a la resta d'estudis reglats (Zabala i Arnau, 2011). Darrere d'aquest canvi sorgeix la necessitat, tant des del món professional com des del món acadèmic, de portar a terme un replantejament en la programació dels estudis, donat que fins aleshores aquests es caracteritzaven, majoritàriament, per la mera transmissió de coneixements sota una metodologia tradicional. Aquest aspecte dificultava en gran mesura la transferència dels coneixements assolits a la quotidianitat dels educands, ja que el "saber" no garantia en cap cas el "saber fer", el "saber estar" o el "saber ser". A banda, hem de prendre en consideració que un ensenyament basat clarament en la pura transmissió de coneixements, i prioritzats per sobre de la pràctica, genera, amb posterioritat, persones preparades per a memoritzar, però en cap cas es garanteix que aquestes persones puguin transferir-los a la pràctica, ja que li falten estratègies, habilitats, etc.

El fet de memoritzar tot un seguit de coneixements no assegura en cap cas que aquests s'hagin comprès i que l'educand els pugui transferir a les diferents dimensions de la vida. Per aquest motiu, és important prendre en consideració que el procés d'ensenyament-aprenentatge ha d'incloure estratègies metodològiques que vagin més enllà de la simple memorització, incloent-hi la comprensió, l'anàlisi, la transferència d'aprenentatges, la crítica constructiva, etc. Zabala i Arnau (2007) fan referència a tres factors que determinen l'aparició a l'ensenyament del model per competències. En primer lloc els autors (2007) fan referència als canvis en la universitat com a necessitat de convergència europea. El segon factor està relacionat amb la necessària funcionalitat dels aprenentatges assolits, ja que ens trobem amb una bona part d'educands que estan o han estat escolaritzats i que presenten dificultats significatives per realitzar transferències dels seus aprenentatges, posant en evidència una desconexió entre la teoria i la pràctica. Per acabar, els autors (2007) fan referència a la funció social de l'ensenyament, com a tercer factor que determina l'aparició dels processos d'aprenentatge sota el paradigma de les competències.

Els instituts, els centres de formació i els CRAE, en la mesura de les seves funcions, han de facilitar les competències necessàries per al desenvolupament personal, interpersonal, social i professional dels adolescents que els situï en disponibilitat de fer

front de forma eficient a les diferents situacions que es trobaran, prenent en consideració que, a més, aquests aprenentatges seran propedèutics per a l'adquisició d'altres. Tot plegat, com menciona Perrenoud (2012), suposa establir canvis que

facilitin el treball per competències i que passen pel fet d'orientar a l'educand en funció de les seves característiques, necessitats i/o interessos. Partim del principi que el saber no es pot considerar un fi en si mateix, sinó que ha de facilitar que la persona, mitjançant aquest saber, pugui conèixer, comprendre i transformar la realitat en funció de les seves possibilitats. A més, com explicàvem anteriorment, l'aprenentatge basat en competències ha d'establir, des d'un inici, la funcionalitat dels aprenentatges a assolir, és a dir, s'ha de clarificar la seva utilitat en el camp d'actuació i la possible transferència a altres situacions. Així mateix, aquest tipus d'aprenentatge requereix la utilització d'una multivarietat d'estratègies metodològiques que es puguin adaptar a les característiques dels infants i adolescents (simulacions, resolucions de problemes, anàlisis de casos, etc.).

### **3.6. Tipologies de competències**

Són nombroses les classificacions realitzades en relació amb la tipologia de competències que podem trobar en l'actualitat. Com a exemple d'aquesta diversitat podem fer referència a la tipologia orientada directament cap a l'àmbit laboral (Bunk ,1994); orientada a l'àmbit acadèmic (Recomanació del Parlament Europeu i del Consell, 2006), o orientada a les diferents dimensions en les quals la persona participa en la vida quotidiana (Zabala i Arnau, 2007). És important dedicar un apartat a les diferents tipologies de competències, ja que un dels objectius del present estudi d'investigació és analitzar les competències dels joves, fet que requereix establir amb rigor una tipologia de referència per elaborar de forma pertinent l'instrument de recollida d'informació. A continuació es mostra un quadre de síntesis amb algunes de les principals classificacions de les tipologies de competències establertes i que fan referència tant a l'àmbit educatiu com a l'àmbit laboral.

Echeverría, (2008)	Model Tuning (González i Wagenaar, 2003)	Jurado (et al., 2008a)	Bunk, (1994)	Mertens (1996)	Parlament Europeu i el Consell de la Unió Europea (10/11/2005)	DeSeCo (2005a)	Zabala i Arnau, (2007)	Sistema Educatiu Català (ESO)
Bàsiques	Instrumentals	Bàsiques	Competència metodològica	Genèriques	Comunicació en llengua materna Comunicació en llengua estrangera	Ús d'eines interactives	Dimensió social	Comunicació lingüística Matemàtica
Transversals	Interpersonals		Competència social	Específiques	Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia Competència digital Aprendre a aprendre Competències socials i cíviques	Interactuar en grups heterogenis	Dimensió interpersonal	Tractament de la informació i competència digital Coneixement i interacció amb l'entorn
Específiques	Sistèmiques	Específiques	Competència tècnica		Bàsiques		Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa Consciència i expressió cultural	Dimensió personal
			Competència participativa				Actuar de forma autònoma	Dimensió professional

Taula 10. Classificacions de competències. Font: Elaboració pròpia

A la taula anterior podem observar la significativa diversitat de classificacions de tipologies de competències establertes al llarg dels últims anys. Fent una breu referència a les competències orientades al treball, hem de posar de manifest la classificació que porta a terme Bunk (1994), quan estableix quatre competències parcials, la integració de les quals donarà com a resultat la *competència d'acció*. Tot i que la classificació està orientada a l'àmbit professional, podem fer transferències de l'essència de cada competència cap a altres àmbits de desenvolupament personal.

- **Competència Tècnica:** fa referència a la persona que domina els coneixements especialitzats que estan relacionats amb el seu àmbit laboral i li permeten controlar i desenvolupar de forma experta les tasques i continguts del treball. En relació a la resta d'àmbits personals, igualment per ser competents es necessita tenir tota una sèrie de coneixements relacionats amb la situació a resoldre per tal de fer-ho de forma eficient.
- **Competència Metodològica:** fa referència a la persona que sap aplicar els coneixements i procediments a situacions laborals concretes, contemplant de forma autònoma les irregularitats que puguin sorgir, i transferint les experiències adquirides a altres situacions laborals. Aquesta competència metodològica és igualment important per a la resta d'àmbits de desenvolupament personal, ja que les persones necessiten dominar tècniques i habilitats que els permetin l'aplicació dels coneixements adquirits a les demandes del context.
- **Competència Participativa:** fa referència a aquella persona que sap participar en l'organització del seu lloc de treball, decidir i acceptar responsabilitats. En conseqüència, aquesta competència és perfectament transferible a la resta d'àmbits de desenvolupament personal, en aquest cas, reclama l'actuació participativa en la vida quotidiana, assumint responsabilitat i podent influir en les decisions que es prenen.
- **Competència Social:** fa referència a aquella persona que col·labora amb la resta de forma comunicativa i constructiva, que està predisposada a l'entesa amb els altres, i disposat a la comunicació i cooperació amb la resta de persones de l'organització laboral. De nou podem comprendre la necessitat d'aplicar aquesta mateixa competència a la resta d'àmbits de desenvolupament personal, ja que la competència relacionada amb les relacions interpersonals

s'erigeix de vital importància per resoldre les diferents situacions que s'esdevenen en el dia a dia. Estaríem parlant de l'establiment de relacions, de mantenir contactes, treballar en equip, saber elegir bé a les persones que ens poden ajudar en les dificultats, projectes, etc.

Tot i la valuosa aportació de la classificació de Bunk (1994), considerem que per a la nostra recerca és més pertinent fer referència a la tipologia de competències establertes per Echeverría (2008), Zabala i Arnau (2009) i més explícitament les que s'estableixen en el sistema educatiu català.

Echeverría (2008) porta a terme una interessant classificació de les competències, classificant-les en tres dimensions:

- **Bàsiques:** fan referència a aquelles que fonamentaran l'obtenció de competències posteriors i estan relacionades amb els coneixements, procediments i actituds que s'adquireixen en l'educació obligatòria, facilitant la transició escola - treball.
- **Generals:** són aquelles competències que es poden transferir a diferents situacions professionals o de la vida quotidiana dins d'una limitació. Echeverría (2008) hi fa referència establint com a exemple la capacitat d'anàlisi i síntesi, autoaprenentatge, aplicació de coneixements, gestió de la informació, treball en equip, etc., com s'aprecia, són competències que tant es poden aplicar a llocs de treball de la mateixa família professional, com a situacions quotidianes. Dins d'aquesta categoria de competència, Echeverría (2008) diferencia entre les instrumentals, les quals fan referència a aquelles que són útils per realitzar diferents tasques (Jurado, 2008b); les relacionals, les quals afavoreixen els processos d'interacció i participació social (flexibilitat, adaptació, coordinació, etc.), i finalment les sistèmiques, que requereixen de les anteriors, integrant-les i permetent estudiar com es relacionen les parts que componen el sistema i obtenir una visió de conjunt. Exemples d'aquestes serien la iniciativa, esperit emprenedor, creativitat, autonomia, qualitat, etc.
- **Específiques:** estan relacionades amb factors específics d'una professió que difícilment es poden transferir a altres ocupacions. Aquestes es relacionen directament amb aquelles competències que són específiques i circumscrites a

una ocupació específica i que, en tot cas, com esmenten Jurado et al., (2008a) i Echeverría (2008), són de difícils transferència a altres contextos.

La classificació establerta per Echeverría (2008) és força completa, ja que engloba des les competències més de tipus propedèutic, fins les que permetran desenvolupar una ocupació. D'altra banda, Zabala i Arnau (2007), emmarcats en l'àmbit estrictament educatiu, estableixen una classificació de competències per a la vida a partir de les quatre dimensions que es defineixen a continuació:

- **Dimensió Social:** Es relaciona amb els aprenentatges que una persona ha d'assolir per participar de forma activa en la transformació de la societat, amb la finalitat que sigui més justa, solidària i democràtica.
- **Dimensió Interpersonal:** Es relaciona amb els aprenentatges que una persona ha d'assolir per relacionar-se , comunicar-se i viure positivament amb els altres, des de la cooperació, la tolerància i la solidaritat.
- **Dimensió Personal:** Es relaciona amb els aprenentatges que una persona ha d'assolir per exercir de forma responsable i crítica l'autonomia, la cooperació, la creativitat i la llibertat, a partir del coneixement i comprensió de si mateix, de la societat i de la naturalesa on viu.
- **Dimensió professional:** Es relaciona amb els aprenentatges que una persona ha d'assolir per desenvolupar una ocupació de forma responsable, flexible i rigorosa, de forma que pugui satisfer les seves motivacions i expectatives de desenvolupament professional i personal.

Tot i considerar força adient la classificació anterior, en el sentit que abasta de forma general el desenvolupament integral d'una persona, estimem que falta l'explicitació de forma concreta de les competències i la seva relació amb les que s'adquireixen en l'educació obligatòria, tot i que es poden intuir en la classificació.

Finalment, estem d'acord amb la crítica que realitzen Zabala i Arnau (2007) dels esquemes de competències com els que estableixen Delors (1996) i DeSeCo (OCDE, 2005), ja que segons els autors (2007), aquestes tenen un caràcter general, abstracte i descontextualitzat.

### 3.6.1. Les competències bàsiques per al desenvolupament de la ciutadania

Anteriorment fèiem referència a la necessitat obligada que els sistemes educatius facilitin els aprenentatges necessaris perquè les persones puguin desenvolupar-se de forma òptima i donar resposta a les necessitats canviants de la societat. En definitiva, si estem parlant de competències bàsiques per a la vida, i prenent en consideració la complexitat del terme, la pregunta que s'infereix a continuació és: **què s'entén per competències bàsiques?**

El concepte s'utilitza per primera vegada sobre l'any 1970 a causa de l'impacte que la tecnologia exerceix en els diferents sistemes de la societat, desembocant en tot un seguit de ràpids i significatius canvis (Bolivar, 2008a). D'aquí la necessitat que els sistemes productius hagin de contemplar en el perfil professional no tan sols les competències específiques del lloc de treball, sinó a més aquelles competències que promoguin l'adaptabilitat, la flexibilitat i l'autonomia, per així adequar la resposta professional a les diferents situacions que esdevinguin en l'entorn laboral. El fet de fer un treball per identificar quines són les competències bàsiques que les persones han de disposar per respondre a les necessitats de la societat, s'erigeix, com explica Gimeno Sacristán (2009), com un factor determinant per dos motius: en primer lloc perquè determina un model d'educació per part de qui les proposa; en segon lloc, perquè com afirma l'autor (2009), si són realment bàsiques, han de ser per a tothom i es converteixen en *Taules de Llei*. En relació amb aquest fet últim, Echeverría (2008) menciona que les competències bàsiques ens han de permetre adquirir, amb posterioritat, diferents competències per donar resposta a les necessitats canviants de la societat, remarcant per tant el valor propedèutic d'aquestes competències.

En relació amb la població objecte d'estudi, hem de posar de manifest que aquestes competències s'adquireixen en l'educació obligatòria, moment en el qual aquests joves travessen per situacions personals força complexes que dificulten de forma significativa l'assoliment dels aprenentatges competencials. D'aquesta forma trobem nombroses ocasions en què els adolescents tenen uns nivells de competències bàsiques molt per sota de les seves possibilitats, dificultant l'accés a l'ocupació i, per tant, contribuint a situar-los en situació encara més accentuada de vulnerabilitat social.

Sarramona i Pintó (2000) i Echeverría (2008), defineixen les competències bàsiques com aquelles que tenen en compte tant la preparació per a la vida acadèmica com la preparació per a l'accés al món de l'ocupació i per a la vida social de relació, per la qual

cosa, com esmenta Jurado (2008b), aquestes es consideren l'eix de l'adaptació als entorns educatius, socials i laborals. En el cas que ens ocupa, el nivell de competències bàsiques dels joves objecte d'estudi serà determinant per al procés d'inclusió sociolaboral.

Rellevant resulta el discurs de Coll (2007, citat per Bolívar, 2008a) per la seva pertinença amb la població objecte d'estudi, el qual fa referència a què és allò bàsic quan fem referència a les competències bàsiques. En aquest sentit l'autor (2007) esmenta que són aquells aprenentatges la manca dels quals indueix als alumnes, una vegada que acaben els estudis obligatoris sense haver aconseguit la titulació corresponent, a una situació de risc d'exclusió social, comproment de forma significativa el seu projecte de vida i dificultant tant el desenvolupament personal, social i l'educació permanent. La falta de competències bàsiques, per tant, dificulta a les persones la seva participació de forma activa en la vida social, cultural, econòmica i laboral i es fa indispensable adquirir-les abans de la finalització de l'etapa educativa obligatòria.

S'han portat a terme nombrosos estudis amb la finalitat d'identificar els aprenentatges que les persones han d'assolir per donar resposta a les necessitats de la societat del coneixement i la informació, i que, per tant, es poden considerar com a bàsics. A l'Informe Delors (1996), com hem esmentat anteriorment, es proposen quatre pilars bàsics per a l'educació del futur (aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser). D'altra banda, també hem de fer referència obligada al Projecte DeSeCo (OCDE, 2005a), emmarcat en el context de l'OCDE i el qual neix amb la finalitat d'establir un conjunt de competències clau, que han de contribuir a obtenir resultats valuosos per a les societats i els individus, han d'ajudar a aquests últims a afrontar els reptes que es deriven dels diferents contextos i han de ser rellevants, tant per als especialistes com per a totes les persones. El projecte DeSeCo (OCDE, 2005a), defineix les competències clau com aquelles que mobilitzen habilitats pràctiques i cognitives, habilitats creatives i altres recursos psicosocials com actituds, motivació i valors, posant molt èmfasi en els processos de reflexió que permetin a la persona adaptar-se a un món caracteritzat pel canvi, la complexitat i la interdependència. La primera versió de les competències identificades apareix l'any 2000, però és a l'any 2003 quan ho fa la versió definitiva del text. En aquesta classificació s'identifiquen tres categories, en les quals s'inclouen nou competències bàsiques a assolir:



Categoria	Competències clau
Usar eines de forma interactiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ús interactiu del llenguatge, símbols i textos,</li> <li>- Ús interactiu del coneixement i la informació</li> <li>- Ús de la tecnologia</li> </ul>
Actuar de forma autònoma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar-se bé amb els altres</li> <li>- La cooperació i el treball en equip</li> <li>- Resoldre conflictes</li> </ul>
Interactuar en grups heterogenis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuar dins del gran panorama</li> <li>- Formar i conduir plans de vida i projectes personals</li> <li>- Defensar i assegurar drets i interessos</li> </ul>

Taula 11. Classificació de competències establerta pel projecte DeSeCo (OCDE, 2005a)

Així mateix, i emmarcat en el context de la Unió Europea, també es va treballar amb la finalitat d'establir les competències bàsiques que poguessin garantir l'aprenentatge al llarg de la vida. A les conclusions de la presidència del Consell Europeu de Lisboa l'any 2000 es demanava al Consell d'Educació que *"emprengués una reflexió general en el Consell sobre els futurs objectius precisos dels sistemes educatius, centrada en interessos i prioritats comuns i que respecti al mateix temps la diversitat nacional, amb vista a contribuir als processos de Luxemburg i Cardiff"*. En aquest Consell Europeu de març de l'any 2000 es va remarcar la importància que *"tot ciutadà ha de posseir els coneixements necessaris per viure i treballar en la nova societat de la informació i un nou marc europeu hauria de definir les noves qualificacions bàsiques que han de proporcionar-se a través de la formació contínua: qualificacions en matèria de tecnologies de la informació, idiomes estrangers, cultura tecnològica, esperit empresarial i habilitats per a la socialització"*. D'aquí, com fa referència Jurado et al., (2008a), la necessitat d'adaptar els diferents sistemes, tant d'educació com de formació, en funció dels diferents grups destinataris i de les seves diferents etapes evolutives, als canvis accelerats dels contextos. A més, en el Consell Europeu de març de 2000 ja es va posar de manifest que les persones són el principal capital per al creixement econòmic i l'ocupació, per la qual cosa l'adquisició de les competències bàsiques s'erigeix com a element clau del procés. En aquesta mateixa línia, Torres Santomé (2008) vincula el concepte de competència amb la *Teoria del Capital Humà*, prenent en consideració l'educació com a un conjunt d'inversions que porten a terme les persones amb la finalitat d'augmentar l'eficiència productiva i els ingressos. Dit d'una altra forma, l'autor (2008) explica que cada persona va acumulant un capital immaterial (coneixements, habilitats, actituds), per posteriorment intercanviar-se en el món laboral per capital econòmic.

En la Comissió de les Comunitats Europees 2005, Proposta de Recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (10/11/2005) es fa referència al concepte de competències bàsiques o claus com *“aquelles que totes les persones precisen per a la seva realització i desenvolupament personal, així com per a la ciutadania, la inclusió social i l'ocupació”*. Posteriorment s'afegeix que serà a la finalització de l'educació i de la formació inicial, quan els joves hauran d'haver desenvolupat les competències bàsiques necessàries per a la vida adulta i hauran de seguir desenvolupant-les, mantenint-les i actualitzant-les mitjançant l'aprenentatge permanent. S'ha de prestar especial atenció a la dimensió laboral que han de contemplar les competències bàsiques, les quals han d'incloure, en sentit general, a aquelles que facilitin l'accés a l'ocupació a més de promoure l'educació permanent.

Fent-se ressò de la necessitat ineludible de prendre en consideració les competències en l'àmbit educatiu, la Llei Orgànica d'Educació (2006) s'hi refereix a aquestes competències, entenent-les com aquelles que resulten necessàries en la societat actual i que permetran desenvolupar els valors que sustenten la pràctica de la ciutadania democràtica, la vida en comú i la cohesió social, i que promouran el desig de seguir aprenent i la capacitat d'aprendre per si mateixos. En l'annex 1 del Reial Decret 1631/2006 de 29 de desembre pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria es defineixen les competències bàsiques com *“aquelles que ha d'haver desenvolupat un jove o una jove en finalitzar l'ensenyament obligatori per aconseguir la seva realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida”* (p. 335). Al nostre país, el *Ministerio de Educación Cultura y Deporte* i les diferents Conselleries d'Educació de les respectives Comunitats Autònomes van establir una categorització de les competències bàsiques a adquirir durant l'educació obligatòria, la qual es mostra a continuació:

Competències bàsiques
Competència en comunicació lingüística
Competència matemàtica
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
Tractament de la informació i competència digital
Competència social i ciutadana
Competència cultural i artística
Competència per aprendre a aprendre
Autonomia i iniciativa personal

Taula 12. Classificació de les competències segons el REIAL DECRET 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatoria

En la següent taula es pot observar l'exercici d'adaptació i concreció de les competències bàsiques que es deriven del Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre que es va portar a terme a Catalunya mitjançant el Decret 143/2007 de 26 de juny per a l'Educació Secundària (Generalitat de Catalunya, 2007a), i el Decret 142/2007 de 26 de juny per a l'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 2007b).

Competències Transversals		Competències específiques centrades a conèixer i habitar el món
Competències comunicatives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competència comunicativa</li> <li>- Lingüística i audiovisual</li> <li>- Competència artística i cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</li> <li>- Competència social i ciutadana</li> </ul>
Competències metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tractament de la informació i competència digital</li> <li>- Competència matemàtica</li> <li>- Competència aprendre a aprendre</li> </ul>	
Competències personals	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</li> </ul>	

Taula 13. Classificació de les competències segons el Decret 143/2007 de 26 de juny per a l'Educació Secundària (Generalitat de Catalunya, 2007a)

El sistema Educatiu Català entén per competència “la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació” (Generalitat de Catalunya, 2007a: 21822). A l'anterior taula podem observar com les competències bàsiques es divideixen, d'una banda, en competències transversals, que a la vegada es desglossen tres categories competencials que fan referència al desenvolupament personal i de la construcció del coneixement, a través de les quals podem percebre, entendre, comprendre i expressar la realitat; i de l'altra banda les competències específiques centrades a conviure i habitar el món, les quals incideixen, mitjançant processos reflexius, en el coneixement i la interacció amb l'entorn, en la participació de forma activa i la capacitat d'influir en les decisions, i en l'establiment de relacions socials.

Així doncs, i arran de les consideracions anteriors, des del nostre punt de vista podem definir les competències bàsiques com un seguit de constructes mentals en els que s'explicita el que una persona fa per participar de forma activa i responsable en la construcció i desenvolupament del seu projecte acadèmic, social i laboral adaptant-se a les diferents situacions que li puguin esdevenir, en compromís amb la societat i servint-se de l'articulació d'un conjunt interdependent de coneixements, procediments, valors i normes.

En conseqüència, d'aquesta definició es desprèn que la persona competent serà aquella que no tan sols disposi d'un domini dels coneixements teòrics i dels requeriments de la tasca, acció, etc.; sinó que a més apliqui aquests aprenentatges per resoldre de forma eficient les diferents situacions que es deriven del context; que a més presenti un comportament responsable i col·laboratiu amb la resta de companys, i que finalment es mostri com una persona íntegra, compromesa, capaç d'organitzar i assumir responsabilitats. A més, és important destacar que per al desenvolupament de les competències no tan sols es mobilitzen coneixements i procediments, sinó també s'inclouen valors, actituds, amb la qual cosa, com escriu Tejada (1999a), les competències van més enllà d'una especialització tècnica, incloent-hi, a més, dimensions relacionals i polítiques.

A l'hora de seleccionar aquelles competències que són bàsiques hem de fer referència obligada als criteris que Moya i Luengo (2011:44) posen de manifest i que s'expliciten a continuació:

- Les competències que es seleccionin han d'estar a l'abast de tothom, donat que són bàsiques han de ser facilitades pel sistema educatiu.
- Les competències que es seleccionin han de ser rellevants i útils per a la interacció en societat.
- Les competències seleccionades han de facilitar els aprenentatges al llarg de la vida, per tant, es relacionen amb competències de caràcter més instrumental.

Prenent com a referent els objectius del present estudi s'ha optat en la pertinència de seleccionar com a model de classificació de competències bàsiques, l'establert per Jurado et al., (2008a), mitjançant el qual s'assumeix com a necessitat ineludible el fet d'identificar les necessitats en relació amb les competències a desenvolupar, prenent en consideració el seu context i les exigències que se'n deriven. El model es compon de l'establiment de vuit competències bàsiques les quals es descriuen de forma breu a continuació.

### **Comunicació lingüística**

La competència en comunicació lingüística es converteix en bàsica per a l'adquisició dels aprenentatges; el seu domini ha de possibilitar que la persona pugui expressar i interpretar sentiments, pensaments, arguments i fets tant de forma oral com a escrita; d'aquesta forma, com esmenta Escamilla (2008), aquesta competència s'erigeix com a fonamental pel seu caràcter instrumental. Això significa que la persona ha d'escoltar, entendre i comprendre el missatge, així com expressar-se de forma oral i escrita. A més, possibilita la interacció adequada en diferents contextos socials, culturals, educatius i formatius, laborals, etc., i permet adaptar-se als requisits de la situació (Bolívar, 2008a). Per tot això es fa necessari el domini del vocabulari bàsic, la gramàtica funcional, les funcions del llenguatge, el coneixement de la diversitat cultural així com les estratègies necessàries per interactuar de forma adequada. Les unitats de competència que la conformen i que hem establert com a referència en aquesta recerca són les següents:

- Comunicació oral.
- Comunicació escrita.
- Comprensió lectora.

### **Competència matemàtica**

La competència matemàtica resulta imprescindible per als diversos àmbits en els quals la persona es desenvolupa (personal, formatiu, social) i implica la capacitat per

comprendre i utilitzar els nombres, realitzar operacions bàsiques, aplicar un raonament matemàtic a l'hora d'entendre i resoldre problemes tant de la vida quotidiana, com els propis de la formació o del món laboral i social (Bolivar, 2008a). A més, comporta la utilització de diferents formes de pensament (lògic i espacial) i de representació (fórmules, construccions, gràfics, diagrames, models...).

En conseqüència, la persona ha d'enfrontar-se als problemes derivats de la vida quotidiana duent a terme els següents processos, que a continuació s'especifiquen a partir d'Escamilla (2008):

- Comprendre una situació problemàtica.
- Identificar la informació rellevant per determinar el problema.
- Establir vies de solució per a aquesta situació.
- Representar les conseqüències que les diferents vies de solució impliquen.
- Determinar les estratègies a dur a terme en l'opció adoptada.

Les unitats de competència que conformen aquesta competència i que hem establert com a referència en aquesta recerca són les següents:

- Números i càlcul.
- Resolució de problemes.
- Mesures i geometria.

### **Competència en coneixement i interacció amb l'entorn físic**

Els adolescents han de comprendre, interaccionar, influir i transformar l'entorn en el qual es desenvolupen per exercir una ciutadania activa i per tant ser membres actius d'una societat humana, democràtica i participativa. Això vol dir que han d'anar més enllà de la simple acumulació d'informació, per la qual cosa han d'interpretar els coneixements sobre els fets, comprendre'ls i predir les possibles conseqüències i realitzar accions amb la finalitat de preservar les seves condicions de vida i les de la resta de persones. D'aquesta forma, es pot afirmar que estem fent referència a una competència interdisciplinària des del punt de vista que implica el desenvolupament de la persona en àmbits diversos com la salut, el medi ambient, la vida quotidiana, el consum, etc. Les unitats de competència que la conformen i que hem establert com a referència en aquesta recerca són les següents:

- Utilització d'objectes quotidians.

- Interacció amb l'entorn físic.
- Medi ambient.
- Salut.

### **Competència en el tractament de la informació i competència digital**

El nostre entorn està caracteritzat per la gran quantitat d'informació que flueix des de diferents mitjans, siguin impresos, digitals o audiovisuals. Aquesta competència incorpora les habilitats que permetran a la persona accedir, seleccionar, gestionar i processar la informació que es rep per les vies anteriorment esmentades. Per tant, és indispensable disposar d'una actitud crítica i reflexiva que propiciï la valoració de la informació disponible, contrastant-la si és necessari i respectant les normes de conducta acordades socialment, a més de la participació en comunitats d'aprenentatge virtual. Les unitats de competència que la conformen i que hem establert com a referència en aquesta recerca són les següents:

- Accés i tractament de la informació.
- Ús de la tecnologia.

### **Competència en l'àmbit laboral**

L'educació obligatòria i postobligatòria es converteix en una porta bàsica d'entrada al mercat laboral per a aquest col·lectiu de joves, a més de ser un procés per millorar les condicions d'accessibilitat a la participació social i un instrument per a la inclusió (Jurado, 2004). Per aquests motius es fa necessari incloure durant aquesta formació hàbits personals d'empleabilitat i ocupabilitat que permetin a la persona augmentar de forma significativa les oportunitats d'inserció laboral. La competència en l'àmbit laboral implica que els adolescents puguin seleccionar el lloc de treball mitjançant l'anàlisi i comprensió d'ofertes laborals i les seves condicions, redactar un currículum així com una carta de presentació, comprendre els drets i deures com a treballador, presentar-se de forma correcta per superar una entrevista de feina, a més de mostrar una actitud positiva cap al treball, estar motivat, compromès i mostrar adaptabilitat i flexibilitat en el desenvolupament de la vida laboral. Les unitats de competència que la conformen i que hem establert com a referència en aquesta recerca són les següents:

- Habilitats personals i coneixement del lloc de treball.
- Drets i deures dels treballadors.
- Qualitat dels treballs realitzats.
- Adaptabilitat.

- Empleabilitat.

### **Competència per aprendre a aprendre**

Si prenem en consideració les paraules anteriors quan es feia referència al context canviant en el qual ens trobem, podem comprendre que moltes de les competències que actualment disposem difícilment seran d'utilitat a mig - llarg termini, i que existeix una gran quantitat d'informació fet que fa del tot impossible ensenyar-ho tot. De les paraules anteriors, sorgeixen dues idees clau en relació amb aquesta competència: d'una banda, la persona ha d'aprendre de forma cada vegada més autònoma en funció dels seus interessos i les seves necessitats i, per l'altra, els entorns laborals requereixen, majoritàriament, de persones amb capacitat d'aprenentatge per actualitzar els seus coneixements i les seves pràctiques laborals. Per tant, la persona ha de ser capaç de conèixer-se a si mateixa, ser conscient de com aprèn i com pot gestionar i potenciar aquesta forma d'aprendre. També ha de ser conscient de les seves limitacions per engegar mecanismes que li permetin assumir els nous reptes d'aprenentatge. Aquesta competència inclou el conjunt d'estratègies que l'individu mobilitza per transformar la informació que rep en coneixement propi. A més, un aspecte summament important és el factor de l'actitud i la motivació per continuar aprenent, i la conscienciació que s'han d'actualitzar els coneixements que ja es tenen assimilats. Les unitats de competència que la conformen i que hem establert com a referència en aquesta recerca són les següents:

- Habilitats cognitives.
- Dinàmica personal-relacional.

### **Competència en autonomia i iniciativa personal**

A partir d'aquesta competència la persona estableix metes relacionades amb el seu desenvolupament personal, social, acadèmic i laboral, i implica fer-ho de forma creativa, responsable, crítica, autònoma; valorant els riscos i conseqüències de les accions realitzades i exercint un autocontrol en relació amb la demanda immediata. Els recursos residencials de protecció, en relació amb la població objecte d'estudi, han de realitzar, de forma conjunta amb l'adolescent, un itinerari d'inserció sociolaboral en el qual la formació s'erigeixi com a factor fonamental. La primera fase és d'orientació laboral, amb la finalitat d'ajudar a l'adolescent a decidir l'opció professional que més li atregui, per posteriorment buscar l'opció formativa que li permeti l'adquisició de les



competències professionals. Les unitats de competència que la conformen i que hem establert com a referència en aquesta recerca són les següents:

- Autonomia.
- Iniciativa.

### **Competència social i ciutadana**

Aquesta competència implica el coneixement i la comprensió de la realitat en què la persona es desenvolupa. A més, ha de facilitar els coneixements, habilitats i actituds que li permetin interactuar tant social com laboralment amb la resta de persones del seu entorn de forma responsable, cívica i democràtica. Les habilitats fonamentals en relació amb aquesta competència fan referència al coneixement d'un mateix; a saber expressar-se correctament en diferents contextos; a escoltar i a respectar les opinions dels altres; a tenir empatia; a solucionar els problemes mitjançant el diàleg; a ser conscients de la igualtat de drets entre les diferents persones, sobretot pel que fa referència a diferències de gènere; a conèixer les normes bàsiques de convivència i obligacions cíviques; a defensar els drets i llibertats dels altres, etc. Les unitats de competència que conformen aquesta competència i que hem establert com a referència en aquesta recerca són les següents:

- Habilitats socials.
- Pensament social.

### **3.7. Com s'adquireixen les competències?**

Per tal de dur a terme una anàlisi de quina és la millor forma per adquirir les competències, hem de partir del fet que una persona serà competent quan desenvolupi una acció, mobilitzant els seus coneixements, procediments i actituds de tal forma que pugui resoldre una situació real donada en un context determinat. Per aquest motiu no podem afirmar que una persona és competent fins que no ho demostrï dins d'un context real. Per tant, per desenvolupar una competència, prèviament hem hagut d'haver assolit tot un seguit d'aprenentatges relacionats amb:

- Conceptes i fets.
- Habilitats i procediments.
- Actituds, valors i normes.

Tot plegat ens porta a la consideració que aquests aprenentatges s'han de facilitar emmarcats en un context significatiu pels educands, és a dir, partint dels coneixements previs que ja presenten aquests en relació amb el tema a tractar i posant de manifest des d'un principi la funcionalitat dels aprenentatges que es volen transmetre.

Així mateix, Perrenoud (2012) fa referència a què el desenvolupament de les competències es veurà possibilitat en la mesura que es creïn situacions d'aprenentatge el més reals possibles. L'aprenentatge basat en competències ha estat relacionat, de forma més o menys intencionada i tendenciosa amb diferents teories d'aprenentatge. En aquest sentit, Perrenoud (2012) fa referència al fet que aquest aprenentatge s'ha relacionat freqüentment amb la "pedagogia per objectius", sotmesa a crítica per la seva relació amb el conductisme en el moment en què els objectius es definien en termes de conductes observables i per la segmentació irracional que es produïa com a conseqüència de la definició tan exhaustiva d'objectius, la qual desvirtuava la realitat d'aprenentatge.

Tot i aquesta crítica, estem totalment d'acord amb Perrenoud (2012) en el sentit que treballar per objectius no és una idea i una forma de fer anacrònica, al contrari, resulta necessària per explicitar correctament què es vol aconseguir, quina és la millor forma de fer-ho, quins recursos necessitem i quin nivell de domini s'espera que assoleixi la persona que aprèn.

D'altra banda, podem arribar a un consens sobre la relació que existeix entre l'aprenentatge basat en competències i la teoria constructivista de l'aprenentatge, la qual es basa en el paper actiu de la persona que aprèn; en els seus coneixements previs i els enllaços que es produeixen entre aquests i els nous coneixements; en la funcionalitat dels aprenentatges, etc. Sota el paraigua del constructivisme, el paper del mestre, professor i/o educador radica en crear situacions d'aprenentatge reals o molt pròximes a la realitat, sense relegar-los a la mera transmissió d'informació; així com s'incideix de forma significativa i ineludible en l'activitat mental de la persona que aprèn i la reorganització del seu sistema cognitiu. Rodríguez Moreno, Serreri i Del Cimmuto (2010), en relació amb la teoria constructiva, subratllen l'autonomia de l'alumnat presentant tasques que siguin significatives, explicant quins són els conceptes que es poden relacionar amb aquestes, induint als alumnes a què formulin preguntes, i oferint les fonts d'informació que poden ajudar a la construcció de les realitats. Remarquen els autors (2010) la importància que els alumnes vagin aprenent a transformar els continguts relacionats amb el *saber*, en *saber fer*, *saber ser* i *saber*

*estar*, posant l'èmfasi en clarificar què s'ha d'aprendre, com s'ha d'aprendre, i quan i per què s'ha d'aprendre.

A més, i en la mateixa línia, Rodríguez Moreno (2006) afegeix que les metodologies de l'aprenentatge basat en competències també es fonamenten en la teoria socio-constructivista, centrant l'interès en la dimensió relacional de l'aprenentatge, és a dir, els educands poden comprendre la realitat a partir de contrastar la seva visió amb la de la resta de companys o amb la de l'agent educatiu que facilita el procés. En aquest sentit és important prendre en consideració les reflexions metodològiques prèvies que explicita Rodríguez Moreno (2006) i que es reflecteixen a continuació:

- Les competències s'han de planificar en el si d'un programa general que respongui a un projecte de centre de formació, educatiu, etc. S'ha de fomentar que els alumnes siguin conscients de l'assoliment de les competències i la seva aplicació a diferents contextos.
- Les programacions han de ser consensuades per la resta d'agents educatius (ja sigui en un centre educatiu, de formació per a l'ocupació, centre de protecció de menors, etc.).
- S'ha d'informar a les famílies o tutors legals dels alumnes que aprenen, i avisar que, per tant, és molt possible que es portin a terme pràctiques educatives diferents de les utilitzades a l'ensenyament tradicional.
- Hem de prendre en consideració els canvis interns que experimentaran els alumnes com a conseqüència de l'adquisició de les competències. L'aprenentatge basat en competències requereix una participació activa, perseverant i responsable per part de l'alumne, a més d'un alt grau de conscienciació sobre el que aprèn i de com ho aprèn.
- El plantejament de les activitats, els exercicis, recursos i materials utilitzats a més dels procediments, hauran d'ésser contrastats anteriorment per assegurar la seva fiabilitat i validesa.
- Els agents educatius han de traslladar a l'alumnat la idea que allò que es vol ensenyar és fàcil d'aprendre i que tots estan preparats per aquesta fita. Per exemple, mitjançant la visualització de vídeos els educands es poden fer una idea més real d'allò que l'agent educatiu els hi demana i comprovar que està dins de les seves possibilitats.

- Els agents educatius han de dominar tècniques didàctiques que facilitin l'adquisició de les competències per part de l'alumnat.
- L'espai de l'aprenentatge basat en competències requereix la utilització de diferents contextos d'aprenentatges i diferents metodologies d'agrupació d'alumnes.

Arran de les consideracions anteriors, pren valor el fet de facilitar als alumnes processos de reflexió a través de les quals puguin valorar la forma en què aprenen, identificar clarament les seves estratègies i els contextos i situacions més idònies per desenvolupar-les.

En conjunt, és important definir clarament les fases a seguir a l'hora de planificar l'aprenentatge basat en competències. En aquest sentit, Alsina (2011) estableix un pertinent decàleg que podem transferir a la població objecte d'estudi en aquesta recerca, i que respon a les necessitats de significativitat i funcionalitat, principis que abordarem amb posterioritat. En conseqüència, l'autor (2011) descriu els següents punts:

1. Definir la competència.
2. Extreure les dimensions de la competència.
3. Reformular els objectius en format competencial seguint el següent esquema.

Acció	+ que fa referència a	+ mitjançant	+ per a què
Verb procedimental en infinitiu	Continguts principalment conceptuals sobre els que es portarà a terme l'acció	Conceptes, procediments i actituds que participaran en l'acció	La finalitat de l'acció contextualitzada

Taula 14. Redacció d'objectius expressats en competències. Alsina (2011)

4. Definir els continguts en funció dels objectius.
5. Seqüenciar, temporitzar i prioritzar els continguts.
6. Concretar els criteris d'avaluació.
7. Descriure els criteris metodològics.
8. Distribuir els continguts en unitats d'aprenentatge.
9. Dissenyar activitats d'aprenentatge i avaluació.

10. Dissenyar el pla d'estudis, el pla docent i les intencions educatives.

Després de tenir concretades les fases en la programació de l'aprenentatge basat en competències, és important dissenyar, de la mateixa forma, un model que faciliti la comprensió d'aquest tipus d'aprenentatge i que guï i orienti la intervenció educativa fonamentada en competències. En el següent ideograma presentem un model d'aprenentatge basat en competències estructurat en vuit fases.

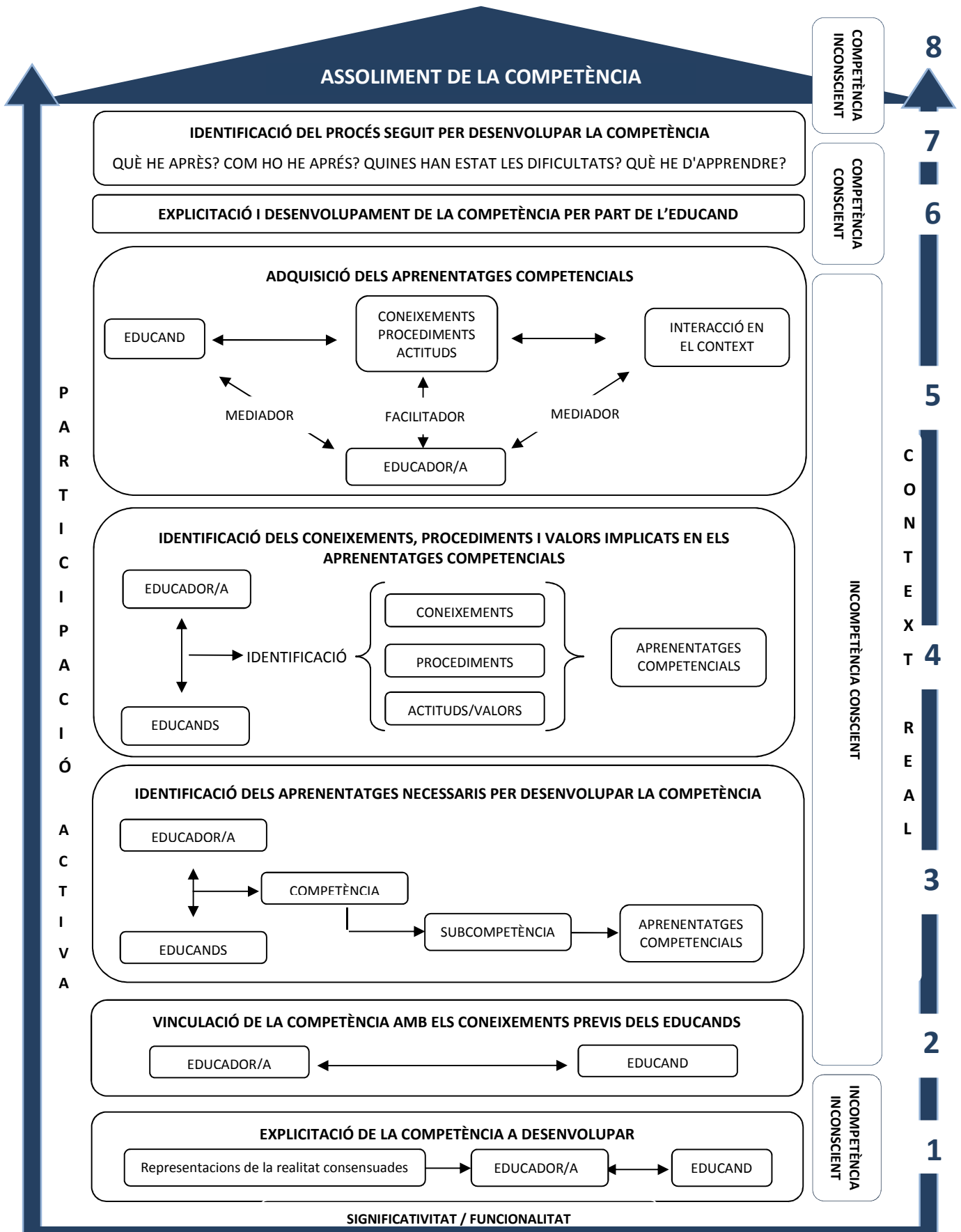


Figura. 16. Model d'aprenentatge basat en competències. Font: Elaboració pròpia

Prenent com a referència a Gonczi (1994) i a Mertens (1996) el model d'aprenentatge basat en competències que presentem es relaciona amb els següents enfocaments:

### **Enfocament Conductual**

El model pren com a referència els comportaments que es poden observar i mitjançant els quals una persona porta a terme de forma eficient una tasca determinada, establint, per tant, una relació entre competència i les conductes que estan associades a determinades tasques. Així, es posa l'èmfasi en especificar, conjuntament amb l'educand, les evidències en forma de comportaments que s'han d'observar per valorar el grau de desenvolupament de la competència. A més, en la metodologia emprada per assolir la competència s'ha d'especificar els coneixements, procediments i valors que necessita articular la persona per assolir un domini òptim de la competència.

Un fet clau sota el nostre punt de vista radica en fomentar en tot moment la participació activa de la persona que aprèn perquè sigui conscient del procés seguit i pugui fonamentar-lo amb rigor. Aquest important matis ve determinat per compensar el que explica Pérez Gómez (2007), quan afirma que l'enfocament conductista de les competències divideix el terme en actuacions simples, la suma de les quals conformarà la competència personal o professional. En conseqüència, continua l'autor (2007) les competències tenen un tractament de comportaments observables, però sense relació amb atributs mentals que fonamenten les intencions, els comportaments i sense comprensió del que s'està desenvolupant.

### **Enfocament Integrat**

El model integra el fet de relacionar els atributs personals que s'han de mobilitzar amb el context d'intervenció. En aquest cas, com menciona Tejada (1999a), la competència és relacional, ja que es pren com a referència el context i les necessitats que d'aquest es deriven, per articular i mobilitzar els atributs personals que facilitin la resolució de la situació.

### **Enfocament funcional**

El model, en la seva metodologia, tracta de descriure l'acció per resoldre un problema, una situació, etc., per posteriorment identificar les habilitats, els coneixements i els valors rellevants i necessaris per a tal fi.

### **Enfocament Constructivista**

Prenent com a referència a Bertrand Schwartz, el model entén la competència donant l'oportunitat a què les persones participin en la construcció i valoració del problema, fomentant, de forma paral·lela, que aquestes puguin desenvolupar la capacitat per adaptar-se a les evolucions dels contextos on interactuen.

### **Enfocament dinàmic**

El model ha de prendre en consideració l'evolució i els canvis que es desenvolupen en el diferents contextos. En conseqüència, la competència és un constructe viu en constant evolució per donar resposta a les exigències del context, fet que implica la inevitable actualització dels atributs personals.

A continuació expliquen detalladament cadascuna de les fases que componen el model representat en la figura anterior. Cal posar de manifest, que l'explicació del model està adaptada al context de CRAE.

**Fase 1:** aquest model d'aprenentatge basat en competències parteix en primer lloc del consens sobre les representacions socials dels educadors/res dels centres de protecció de la infància i l'adolescència. És a dir, cadascú té la seva idea de la realitat, però a l'hora d'educar i formar, els professionals de l'educació han de posar-se d'acord al voltant del què, com, quan, on, en funció que, qui i amb què educar. Posteriorment, i en diàleg amb l'educand, l'educador/a ha d'explicitar la competència a desenvolupar en relació amb una situació o problema real o el més aproximat possible a la realitat. Cal remarcar que la descripció de la competència no ve imposada per l'educador/a sinó que s'arriba a un consens en què l'educand hi participa de forma activa mitjançant processos de raonament i reflexió. La clau radica en què l'educand adquireixi una visió global de la situació i en funció d'aquesta, actuï de forma raonada i no mecanicista. En aquesta fase podem dir que l'educand es troba en una situació d'incompetència inconscient, ja que es pot donar el cas que no s'hagi plantejat mai que ha de portar a terme tot un seguit d'aprenentatges per ser competent en un aspecte determinat. En aquest sentit, l'educador/a ha de motivar i connectar a l'educand amb la realitat present, i arribar junts a definir la competència.

**Fase 2:** es comencen a relacionar els nous aprenentatges a adquirir amb els coneixements previs de l'educand per construir nous coneixements, procediments i valors. En aquest moment es sotmeten a prova les estructures mentals de l'educand en el sentit que l'educador/a ha de fomentar que l'educand les qüestioni. En aquesta



fase és de vital importància connectar amb l'experiència prèvia de l'educand i destacar la utilitat dels nous aprenentatges. De forma progressiva es va assolint un canvi en les estructures cognitives de l'educand i aquest comença a ser més conscient de la incompetència en un camp determinat. L'educador/a treballa sota una metodologia de caràcter interrogativa, en la qual va preguntant a l'educand sense haver de dir-li el què, sinó més aviat és aquest últim el que va arribant a les seves conclusions.

**Fase 3:** definida la competència i vinculada aquesta amb els coneixements previs dels educands, és moment d'identificar els aprenentatges competencials que permetran desenvolupar la competència. Aquesta tasca s'executarà de forma conjunta entre educador/a i educand, igualment sota una metodologia interrogativa amb preguntes del tipus *“quines són les fases que portem a terme per desenvolupar aquesta competència? Quins aprenentatges penses que has de tenir per desenvolupar aquesta competència?”* Tot plegat fomentant la participació activa de l'educand i l'autoregulació del seu propi aprenentatge. De forma gradual es desgrana la competència en subcompetències i posteriorment en aprenentatges competencials. Per altra banda, s'ha de potenciar que l'educand sigui conscient en tot moment de com adquireix l'aprenentatge, donat que el fet d'aprendre a aprendre no es realitza tan sols al final, sinó que és un fet transversal en tot el procés. En aquesta fase podem afirmar que l'educand es troba en una situació d'incompetència conscient, donat que ja és conscient que ha de ser competent en un camp determinat, però encara no disposa dels aprenentatges necessaris.

**Fase 4:** identificats els aprenentatges competencials per arribar a desenvolupar una competència, és moment de diferenciar per a cada aprenentatge competencial, els coneixements, els procediments i els valors i normes que estan associats. De nou ens remetem al paper de l'educador/a com a facilitador del procés en el sentit que aquest li preguntarà a l'educand sobre quines necessitats d'aprenentatge percep. És clau crear entorns rics d'aprenentatge, caracteritzats per representar situacions autèntiques o molt properes a la realitat i per metodologies que fomentin la participació activa dels educands, com per exemple mètodes més interrogatius, aprenentatge cooperatiu entre iguals, etc. Així mateix l'educador/a ha d'anar fent explícita la forma en què l'educand va adquirint la competència, és a dir, remarcant tots els passos que s'estan seguint en la seva construcció, per tal de facilitar el fet d'aprendre a aprendre.

**Fase 5:** en aquesta fase es comença a realitzar de manera explícita la transmissió de coneixements, procediments i actituds per a la construcció dels nous aprenentatges. Com hem esmentat anteriorment, la metodologia utilitzada es basa en la implicació activa per part de l'educand, amb la finalitat que reconstrueixi les seves estructures mentals i esquemes de pensament. L'educador/a té un paper de guia i orientador del procés i, per tant, s'encarrega de planificar, organitzar, acompanyar i redefinir el procés d'adquisició dels aprenentatges a partir de les avaluacions formatives. A més, també dóna un suport i estímul mitjançant el reforç positiu i aprofita les possibles errades de l'educand per convertir-les en situacions d'aprenentatge. Tot plegat en un entorn caracteritzat per la proximitat a la realitat i per un clima de confiança en el que l'educand no tingui cap tipus de por a equivocar-se. La idea clau a ressaltar és que el model no advoca per la transmissió de coneixements de forma memorística, tot i que som conscients que certs tipus de coneixements (de facto) s'han d'assimilar d'aquesta forma, sinó que el model es basa en una comprensió contínua, per part de l'educand, de tots els coneixements, procediments, valors i normes que es van adquirint. Tot i que l'educand va gradualment assolint aprenentatges, encara no es pot afirmar que és competent en un determinat camp, donat que ha d'acabar d'adquirir la visió global de tots els aprenentatges i processar la seva articulació per resoldre la situació i demostrar la competència. Per aquest motiu, diem que l'educand es troba en una situació d'incompetència conscient.

**Fase 6:** a partir d'una situació plantejada per part de l'educador/a, l'educand ha de verbalitzar de forma fonamentada quins aprenentatges i en quin ordre els ha d'aplicar per afrontar una situació determinada i demostrar la competència. Posteriorment, és moment que l'educand desenvolupi la competència aplicant els aprenentatges competencials que, sota el seu criteri, consideri oportuns. Aquest ha de demostrar la comprensió global de la situació que se li planteja, determinar què es vol aconseguir, identificar els aspectes clau que determinaran l'actuació a desenvolupar, valorar les diferents alternatives que pot dur a terme i les conseqüències d'aquestes, aplicar els aprenentatges adquirits fent una avaluació contínua del procés i valorar finalment els resultats obtinguts, i si aquests es corresponen amb els esperats. En tot moment l'educand ha de ser conscient què està fent i per què ho està fent, és a dir, què ho justifica, actuant lluny de formes mecàniques de desenvolupament. En aquesta fase, podem dir que l'educand es troba en una dimensió de competència conscient, donat que és competent, però ha de pensar i raonar en cada moment cadascuna de les accions que desenvolupa.

**Fase 7:** tot procés d'aprenentatge ha de ser susceptible d'una metacognició, és a dir, l'educand ha de ser conscient i comprendre el procés que ha dut a terme per aprendre, ja que d'aquesta forma pot tenir un control en la seva gestió, potenciant els seus punts forts i fent recerca de com millorar els seus punts febles. Així mateix ha d'identificar els aprenentatges assolits, els que no ha après i encara necessita, així com les dificultats que s'ha trobat en el procés. Tot plegat amb la finalitat de potenciar la seva competència en aprendre a aprendre. També és important que l'educand pugui fer transferència dels aprenentatges realitzats a altres situacions semblants, identificant les diferents formes d'articular els seus coneixements, procediments i valors i normes per afrontar-les. A l'igual que en la fase anterior, l'educand encara continua en una dimensió de competència conscient, ja que és competent, però ha de pensar i raonar en cada moment la seva actuació.

**Fase 8:** arribada aquesta fase, podem confirmar que l'educand és competent en aquest camp, donat que desenvolupa la competència de forma recurrent obtenint resultats positius, fins i tot quan les circumstàncies canvien, sigui pel context o pel tipus de situació específica. L'educand actua des d'una visió global de la situació i la resol sense més dificultats. D'altra banda, podem afirmar que l'educand es troba en una dimensió de competència inconscient, ja que desenvolupa la competència sense haver de prestar tanta atenció com quan ho feia a les primeres fases, donat que té un alt control sobre les seves accions. Som conscients del risc que suposa aquesta dimensió, atès que ens acostava, en cert grau, a accions mecanicistes i automàtiques emmarcades en un clima de molta autoconfiança que finalment podem concloure amb una incorrecta resolució de la situació.

Totes les fases del model es veuen enriquides per uns principis bàsics que tractarem en el següent punt. Tot i així, volem remarcar els següents quatre principis bàsics del model presentat:

- **Significació i funcionalitat** dels aprenentatges com a base per connectar amb els educands i facilitar-los l'adquisició dels nous aprenentatges.
- **Participació activa dels educands** a partir de la reflexió, comprensió, experimentació i avaluació dels nous aprenentatges.
- **Clima agradable de seguretat i de confiança** que fomenti en l'educand l'actuació lliure de la por a equivocar-se i la motivació de tornar-ho a intentar.

- **Context real d'aprenentatge** en el sentit de crear entorns educatius el més pròxims a la realitat que ha de viure l'educand, donat que les competències s'han de mostrar i demostrar en l'acció real.

### 3.7.1. Principis psicopedagògics en l'aprenentatge per competències

Arribats a aquest punt, l'adquisició de les competències, tal com les hem definit i caracteritzat al llarg d'aquest capítol, no es pot assolir mitjançant la mera transmissió d'informació per part d'un agent educatiu, reduint a un paper passiu a la persona que aprèn. Tot el contrari, s'ha de portar a terme sota un model pedagògic que fomenti de forma ineludible la participació activa de l'alumne en les condicions més properes a la realitat. Per desenvolupar aquest punt prendrem com a referència els components de l'acte didàctic, entès com l'acció en la qual es desenvolupa un procés d'ensenyament-aprenentatge. Ferrández (1997b) estableix en el següent ideograma els components de l'acte didàctic:

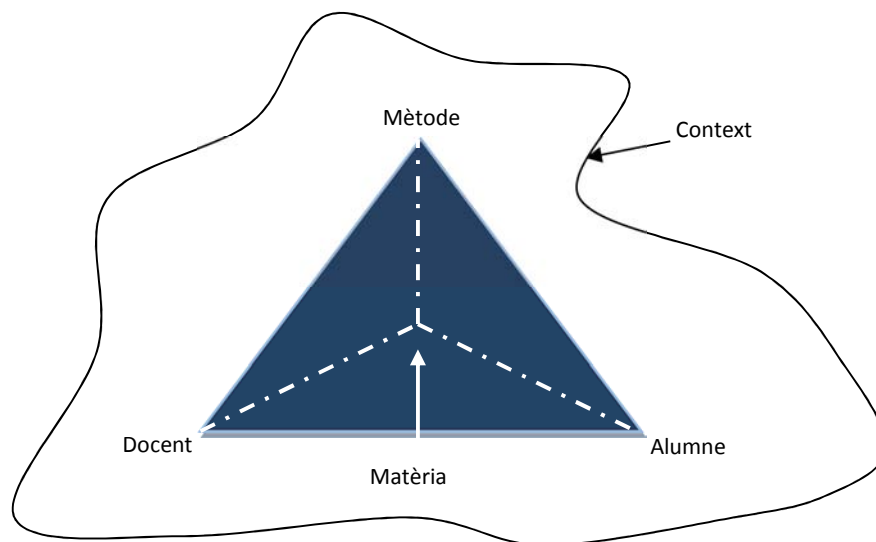


Figura 17. Representació dels components de l'acte didàctic. Font Ferrández, 1997b

A partir de Coll (1987 i 1993); de Palacios, Marchesi, i Coll (1990); de Zabala i Arnau (2007); de Pérez Gómez (2007), de Villa i Poblete (2008); de Viso (2011); de Moya i Luengo (2011), i de Rodríguez Moreno et al., (2010), i prenent en consideració els components de l'acte didàctic establerts per Ferrández (1997b) farem referència als principis psicopedagògics per a l'aprenentatge basat en competències.

## Principis relacionats amb el docent

### ▪ **L'educador/a com a guia i orientador/a del procés d'ensenyament-aprenentatge**

L'educador/a tutoritza el procés a partir d'una anàlisi de necessitats, del disseny i de la planificació del procés, posteriorment organitza l'acció i la reconduïx si s'allunya dels objectius establerts, dóna suport emocional a l'alumne i el reforça en les seves accions, l'avalua i l'orienta per tal d'assolir els objectius. En definitiva actua com a mediador entre l'educand, la matèria i el context. Villa i Poblete (2008), recullen els requisits indispensables a definir en l'aprenentatge basat en competències, els quals es reflecteixen a continuació:

- Explicitar de forma clara, quina és i en què consisteix la competència que es pretén desenvolupar i avaluar.
- Aclarir els objectius que pretenen cada activitat que es desenvolupa, és a dir, l'agent educatiu ha de transmetre amb claredat el que s'espera de l'activitat i s'ha d'assegurar que la persona que aprèn ha comprès bé el que s'espera d'ella.
- Assenyalar en quin context es desenvoluparà l'aprenentatge basat en competències.
- Donar una referència en relació al temps estimat per a la realització de l'activitat.
- Indicar quins seran els materials o recursos necessaris de suport a l'activitat.
- Orientar en relació a l'estratègia a seguir per a portar a terme l'activitat determinada.

## Principis relacionats amb l'educand

- **Partir dels coneixements previs dels educands per relacionar-los amb els nous aprenentatges.**

Els coneixements previs que disposen les persones sobre un determinat tema es conformen com la base per comprendre i assimilar els nous aprenentatges a assolir. Zabala i Arnau (2007) parlen dels *esquemes de coneixement* com les representacions que les persones tenim d'un objecte de coneixement i com aquests faciliten l'adquisició de nous aprenentatges. Serà a partir dels esquemes de coneixement, sotmesos a contrast amb la nova realitat, que es començaran a construir els nous.

Prenent en consideració els coneixements previs, és important remarcar que es produirà un veritable aprenentatge en el moment en què puguem realitzar relacions significatives entre el que ja coneix l'educand i els nous aprenentatges. Altrament, els nous aprenentatges poden córrer el risc de quedar-se en una estructura cognitiva molt superficial (aprenentatge memorístic) a causa de la manca de comprensió, i ser fàcilment oblidables donada la manca de referents significatius. La clau radica en el fet de, com agents educatius, indagar en els coneixements previs que posseeixen els educands des de la perspectiva que ja tenen aprenentatges previs assimilats, i enllaçar-los amb els nous aprenentatges.

- **Valorar el nivell de desenvolupament actual i desenvolupament pròxim**

Tot i la necessitat de partir dels aprenentatges previs dels educands, i relacionar-los amb els nous coneixements, procediments, actituds i valors a adquirir, és necessari que els educadors/res, com a agents educatius, es preguntin sobre el nivell de desenvolupament dels educands i si és l'adequat per adquirir els nous aprenentatges. A tall d'exemple, una de les preguntes seria: pot adquirir aquests aprenentatges en funció de les seves capacitats cognitives?

D'altra banda, és important establir des d'un inici la zona de desenvolupament pròxim de l'educand, és a dir, identificar la distància entre la zona real de desenvolupament (aprenentatges que té) i la zona de desenvolupament potencial (allò que podria arribar a aprendre), i d'aquesta forma facilitar els suports educatius necessaris. Dit d'una altra manera, conjuntament amb l'educand, s'ha de contemplar la situació real actual (aprenentatges actuals) i la situació a la qual volem arribar (aprenentatges futurs) i la distància entre ambdós no s'ha de percebre com quelcom molt llunyà, ja que si es donés el cas, aquest fet condicionaria de forma negativa l'assoliment dels nous aprenentatges. A més, l'educand ha de comprendre el suport educatiu (ponts que establirem) per assolir la situació desitjada. Com a síntesi, hem de guiar i orientar a l'educand en relació amb la situació actual, la situació desitjada i els suports educatius que es poden utilitzar.

- **Disposició per a l'aprenentatge**

El fet de com es posiciona l'educand davant l'adquisició dels nous aprenentatges, s'erigeix com un altre factor fonamental per a la seva consecució. Estem parlant de l'actitud davant el que s'ha d'aprendre, és a dir, de la predisposició cap a l'objecte de coneixement. Per aquest motiu, de nou, els agents educatius tenen un paper vital per animar i donar suport, ajudant-los a què disposin d'una altra visió dels nous

aprenentatges i reduint la possible por o ansietat que els pot generar. En tot cas, és important crear un clima de confiança i seguretat, en el que es fomentin les interaccions entre tots els agents educatius i en el que no hi hagi por a l'errada.

- **Activitat mental i conflicte cognitiu**

Aquest principi apel·la a la participació activa de l'educand en el seu procés d'aprenentatge i a la importància de configurar un procés d'ensenyament-aprenentatge en el qual s'hagin de revisar i qüestionar les seves estructures cognitives, és a dir, els aprenentatges actuals, com a pas previ per construir-ne de nous. La implicació de l'educand en el procés d'aprenentatge és vital per a la consecució de l'èxit. Al coneixement, com escriu Pérez Gómez (2007), no s'arriba mitjançant un procés estrictament memorístic, sinó que es necessita l'activitat física, intel·lectual, revisant els models de pensament, posant-los en qüestió de forma recurrent i extraient conclusions que els allunyin de la rutina.

- **Actitud, sentit i motivació**

Com moltes activitats pròpies del desenvolupament dels infants i adolescents, el fet d'aprendre els hi suposa una activitat mental important. Per aquest motiu, és necessari que des de l'inici existeixi una bona actitud vers els nous aprenentatges, entesa com a una predisposició cap a l'objecte de coneixement. Posteriorment l'educand ha de percebre un sentit a allò que està aprenent; l'ha de valorar com a funcional i comprendre que mitjançant el que aprèn pot donar resposta a les diferents situacions que se li plantegen. Finalment, és important prendre en consideració la motivació, o sigui, el procés mental mitjançant el qual s'activa, es dirigeix i es manté una conducta per assolir un objectiu determinat. Aquesta motivació sobretot ha de tenir una base significativa intrínseca, és a dir, es genera a partir del valor que l'educand li dóna al contingut dels aprenentatges. Els agents educatius han de plantejar-se qüestions al voltant de l'actitud dels educands vers els nous aprenentatges, la funcionalitat que perceben en ells i sobre el grau de motivació que es deriva del procés.

- **Autoestima, autoconcepte i expectatives**

Factors com l'autoconcepte, entès com el conjunt d'actituds, capacitats i creences que una persona té sobre si mateixa, i l'autoestima, és a dir, el valor que la persona atribueix a si mateixa com a resultat de les interaccions amb l'entorn, són factors que influeixen de forma significativa en l'adquisició d'aprenentatges; per tant, els agents educatius han de diagnosticar-los com més aviat millor. A més, també hem de prendre

en consideració les expectatives que els infants i adolescents poden disposar vers els nous aprenentatges, els quals poden arribar a exercir una influència vital, decantant la predisposició cap a un o altre costat.

### **Principis relacionats amb els continguts**

- **Significativitat i funcionalitat dels nous continguts**

Els nous aprenentatges a adquirir han de tenir un sentit funcional per si mateixos, i els infants o adolescents han de percebre des del primer moment aquesta funcionalitat en situacions reals, la qual es convertirà en un dels principals motors per a l'assimilació final. En aquest sentit Villa i Poblete (2008) fan referència a què l'aprenentatge significatiu es dona en el moment en el qual la persona que aprèn percep el missatge en relació amb els seus coneixements previs i amb les seves experiències. No hem de perdre de vista, com explica Zabala i Arnau (2007), que parlem de competències, és a dir, d'accions que es defineixen a la pràctica per a la solució de problemes, situacions, etc., per aquest motiu hem de preguntar-nos constantment sobre l'aplicabilitat dels aprenentatges que es volen aconseguir. En definitiva, els educands han d'aplicar els aprenentatges que van assolint a les situacions pròpies del seu desenvolupament. A més, és important posar de manifest les paraules de Pérez Gómez (2007) quan explica que actualment vivim en escenaris complexos, incerts i canviants i que, per tant, hem de facilitar situacions d'aprenentatge als alumnes que els ajudin a conèixer amb aquestes circumstàncies.

### **Principis relacionats amb el mètode**

- **Metodologia centrada en l'activitat de l'alumnat**

Viso (2011) fa referència al fet indispensable que la persona que aprèn ho faci de forma activa, per tant, l'activitat s'erigeixi com a indispensable per generar aprenentatges significatius i funcionals. En aquest sentit, l'autor (2011) distingeix els següents criteris per a l'elaboració d'activitats:

- Han de ser properes a les vivències dels alumnes.
- Han d'afavorir la indagació, la recerca i la intervenció dels alumnes.
- Han de tenir un sentit pels alumnes i partir de situacions reals o molt pròximes a la realitat.
- Han de transferir els aprenentatges a situacions noves.

Villa i Poblete (2008) expliquen que l'aprenentatge basat en competències es fonamenta en la participació activa de l'educand; la qual s'erigeix com a motor del seu



propi aprenentatge i facilita l'adquisició progressiva de major autonomia i capacitat per autoregular el propi procés. En aquest sentit, es necessita un veritable compromís dels alumnes vers els continguts que s'estan treballant, una eficient gestió del temps i una dedicació constant i sistemàtica.

Rodríguez Moreno et al., (2010), fan referència a tres estratègies basades en el constructivisme per emfatitzar l'activitat de l'alumne:

- Activació del que ja han après.
- Enllaçar el que ja sap amb els nous aprenentatges.
- Organització personal de la informació.

Els agents educatius han d'explicar molt bé els diferents components de la competència per facilitar que els educands puguin estructurar-se la informació de forma eficient. Al tenir-ne un control més exhaustiu es facilita la seva comprensió i l'educand adopta més seguretat i autonomia en el procés d'aprenentatge.

- **Metodologia centrada en la cooperació entre iguals**

Aquesta estratègia metodològica fomenta l'intercanvi de visions sobre com s'articula l'aprenentatge entre iguals. Com explica Pérez Gómez (2007), a partir del diàleg i el debat sobre l'observació de com aprenen els altres, etc., es construeix, es depura i es projecta el nou coneixement. Per altra banda, a través del treball cooperatiu no tan sols es promou el fet d'aprendre a aprendre, sinó que també aprendre a conviure junts, ja que l'educand ha d'aprendre a prestar atenció, escoltar, respectar opinions que potser són contràries a les que té, i també a donar, a prestar ajuda i a ser creatiu per intentar que la resta també pugui assolir els aprenentatges plantejats.

- **Reflexió sobre del propi aprenentatge**

Quan parlem de reflexió sobre del propi procés d'aprenentatge, ens referim a processos de *Metacognició*, indispensables a l'hora de fer conscient la manera en què aprenem. El fet de reflexionar de forma individual i cooperativa amb els companys i companyes sobre el què s'ha après i com s'ha après, facilita implícitament el fet de gestionar el propi aprenentatge. Així doncs, el procés d'aprenentatge ha d'estar sotmès permanent a la reflexió sobre la forma en com es va desenvolupant. La metacognició, com ja s'apuntava anteriorment, fa referència al procés mitjançant el qual l'educand efectua un exercici de reflexió per indagar en els següents aspectes:

- Què sé que sé?

- Què sé que no sé?
- Com sé el que sé? Com he arribat a aprendre el que sé?
- Com puc saber el que no sé?

Amb el suport dels agents educatius per donar resposta a les preguntes anteriors, els educands realitzen un exercici d'autoregulació del procés d'aprenentatge prenent decisions sobre què aprendre, com aprendre i quins recursos són necessaris per assolir els aprenentatges. Anteriorment apel·laven al suport dels agents educatius per facilitar els processos de metacognició donat que aquests tenen la funció, entre d'altres, d'explicitar la forma en què s'aprèn. Com menciona Viso (2011) han de ser especialistes en "ensenyar a aprendre".

- **Metodologia compartida per part de tots els agents implicats en el procés d'ensenyament- aprenentatge**

És important, a l'hora de facilitar l'adquisició de les competències, que prèviament hagi existit un consens en relació a la unificació de criteris i estratègies metodològiques per part dels agents educatius implicats. Rodríguez Moreno et al., (2010), basant-se en la teoria constructivista fan referència a tot un seguit de principis metodològics, centrats en el mètode, i que es presenten a continuació:

*a. Globalitat*

Aquest principi es basa analitzar una situació determinada a partir d'una visió global, i amb posterioritat, analitzar cadascun dels seus components. La clau radica en plantejar una situació, dificultat, problema, etc., i que l'educand la vegi com un tot amb sentit en si mateix. A partir d'aquí, l'educand ha de proposar les solucions que cregui convenientes, demostrant que ha pogut fer connexions entre els diferents elements de la competència. És important, com expliquen els autors (2010), que aquesta globalitat tingui un sentit bidireccional, ja que la hem de plantejar tant a l'inici del procés d'aprenentatge com en el seu final, posant l'èmfasi, per tant, en el procés de metacognició.

*b. Alternança*

Aquest principi està relacionat amb el de globalitat en el sentit que la situació d'aprenentatge ha de partir des d'una visió global de la situació, a una lectura més específica, per tornar de nou a un plantejament més global. És un exercici que implica la reflexió en cadascuna de les visions (global i específica) que l'educand va

experimentant; com va relacionant els diferents components de la competència entre si i com la resultant d'aquests components condicionen la competència a adquirir.

*c. Aplicació*

Mitjançant aquest principi, tots els aprenentatges que l'educand adquireix han de ser transferits a situacions concretes i estar emmarcats en un context determinat donat que, la competència en si, tan sols és definible en l'acció i condicionada pel context. Per tant, els agents educatius han de subratllar la utilitat i funcionalitat dels aprenentatges que es volen facilitar; a més, com mencionen Rodríguez Moreno et al., (2010), el que es porta a terme sempre es cristal·litza molt millor que el que es diu que es coneix.

*d. Distinció*

El principi fa referència a la distinció que s'ha de fer entre els continguts i els processos d'aprenentatge. Els agents educatius hem de plantejar situacions als educands perquè reconeixin les competències necessàries a desenvolupar per resoldre-les. Posteriorment, han d'identificar els continguts necessaris que s'han de treballar per solucionar la situació de forma eficient, i si aquests continguts ja els tenen o bé els han d'adquirir necessàriament. És important que en el moment en el qual s'estan desenvolupant les competències els adolescents siguin conscients de quines són aquestes competències i els continguts relacionats.

*e. Coherència*

Prenent com a referent la competència a desenvolupar, les accions d'ensenyament - d'aprenentatge, l'avaluació, la metodologia i els recursos, han de mantenir una relació coherent i harmònica entre ells.

*f. Integració*

A l'hora de desenvolupar-se l'aprenentatge basat en competències, tots els elements del procés han d'estar connectats entre ells, prenent com a referència, òbviament, la competència en si. Es tracta que els educands compreguin bé i identifiquin els enllaços lògics i correctes entre les diferents components de les competències. Per complir amb aquest principi, l'agent educatiu ha d'explicar molt bé en què consisteix la competència i els seus components.

*g. Reiteració*

Desenvoluparem millor una competència si tenim nombroses ocasions per repetir l'aprenentatge realitzat i, a més, si el podem realitzar des de diferents punts de vista.

#### *h. Transferència*

Mitjançant aquest principi es persegueix que l'educand pugui transferir uns aprenentatges adquirits en un context determinat a altres contextos similars. Pensem que els agents educatius han de fomentar la transferència dels aprenentatges a altres contextos mitjançant, per exemple, la tècnica interrogativa als educands una vegada han desenvolupat la competència. Un exemple d'aquesta tècnica es plasma en les preguntes següents: En quines altres situacions podríem desenvolupar aquesta competència? Pots plantejar situacions variades?

#### **Principis relacionats amb el context**

- **Metodologia que transformi l'aula en "tallers" especialitzats en l'aplicació dels aprenentatges adquirits**

Les aules o contextos d'aprenentatge han de transformar-se de llocs dedicats a la reproducció dels coneixements, habilitats i valors, a entorns en els quals aquests puguin ser aplicats. Des d'aquest punt de vista, el context educatiu ha de ser un petit laboratori, el més proper a la realitat, en el que l'educand aprengui fent. Viso (2011) fa referència a què una tasca d'aprenentatge estarà correctament formulada i facilitarà l'adquisició dels aprenentatges quan contempli els següents components:

- Les competències que s'adquiriran a partir de la tasca a realitzar.
- Els continguts que prèviament s'han de comprendre per dur a terme la tasca.
- Els recursos que donaran suport al desenvolupament de la tasca.
- Un context el més aproximat possible a la realitat.

Moya i Luengo (2011), a l'igual que Viso (2011), vinculen l'assoliment de les competències a la creació d'entorns significatius i a unes tasques particulars que les persones que aprenen han de resoldre. Des d'aquest punt de vista, aquesta visió de l'assoliment de les competències, com bé expliquen Moya i Luengo (2011), està vinculada a teories i pràctiques amb una alta tradició a l'ensenyament (Dewey, Vigotsky, Freire, etc.). A més, aquests autors (2011) fan referència de forma explícita a *l'aprenentatge situat* (vinculat a un context i a unes tasques), el qual emergeix de l'aprenentatge cognitiu de Vigotsky, i en el que es pot diferenciar entre l'aprenentatge contextualitzat, i que es dona en la vida quotidiana, i l'aprenentatge descontextualitzat, que moltes vegades es desenvolupa a l'escola, donat que en

nombroses ocasions els aprenentatges que es realitzen estan totalment desvinculats de la praxi diària. Des d'aquest punt de vista, els autors (2011) expliquen que dos són els conceptes que s'erigeixen com a vitals en *l'aprenentatge situat*: l'autenticitat de les activitats a desenvolupar i el concepte de situació. Les activitats que es plantegen han de ser significatives i respondre a situacions el més reals possibles, les quals impliquen de forma explícita una participació activa en societat. Consideren l'ensenyament com a una mediació en la qual es construeixen entorns on els estudiants poden adquirir les competències, és a dir, entorns que faciliten l'articulació de coneixements, de procediments, valors i normes. Per dur a terme processos eficients d'adquisició de les competències, els autors (2011) fan referència a la necessitat d'utilitzar no tan sols una metodologia determinada, sinó l'articulació integrada de distintes metodologies o *pluralisme metodològic*. Aquest fet implica plantejar la utilització tant de diversos models pedagògics, com d'estratègies i tècniques que facilitin l'assoliment de les competències.

- **Clima acollidor**

Existeixen diferents variables que condicionen de forma significativa l'assoliment dels aprenentatges que poden arribar a assolir els infants o adolescents i que estan relacionades amb l'ansietat, la inseguretat, l'estrès, etc. Per aquest motiu es fa necessari que els agents educatius generin un clima de confiança i seguretat en els contextos d'aprenentatges, i en els que hi hagin espais per equivocar-se i cometre errors i posteriorment aprendre d'aquestes experiències. Sota aquest principi metodològic, és important crear un clima en el que es respectin els diferents ritmes i estils d'aprenentatges, els nivells de maduració i de desenvolupament, a més de les diverses motivacions, expectatives i interessos, facilitant que infants i adolescents treballin còmodes i amb confiança per donar el millor de si mateixos.

### **3.8. L'esquema d'actuació d'una persona competent**

Com a premissa bàsica de partida, hem de prendre en consideració que tota situació en què una persona es trobarà al llarg de la seva vida, serà única i irrepètible, per semblant que pugui ser en un principi. En conseqüència, és important que l'individu tingui un patró definit per afrontar aquestes situacions de forma eficient, prenent en consideració les característiques determinants del context. A partir d'aquí, les fases que una persona desenvoluparà per dur a terme una acció competent són:

- Analitzar la situació per identificar les causes i els elements que hi intervenen. El que Spivack, Shure i Platt (1974, citat per Segura, 2005) anomenen com a "*pensament causal*". Segura (2005) fa referència a la "informació" com a element bàsic per analitzar la situació de forma eficient. Per tant, un primer aspecte a destacar és la necessitat des dels àmbits educatius de fomentar l'adquisició, per part dels alumnes, de les estratègies i tècniques necessàries per accedir a la informació, seleccionar aquella que sigui útil i interpretar-la segons els criteris pertinents.
- Amb la informació disponible i interpretada, és moment de valorar les diferents opcions que es poden emprar per donar una resposta eficient a la situació o problema. Segura (2005:27) es refereix a aquest moment com a "*pensament alternatiu*", Perrenoud (2001, citat per Zabala i Arnau, 2007) ho identifica com a "*esquemes de pensament*" i Monereo (2005) com a "*repertoris d'acció*". En definitiva en aquesta fase la persona identifica les diverses opcions de solució, motiu pel qual es fa imprescindible comptar amb una capacitat creativa que faciliti l'establiment d'alternatives. Tanmateix, com fa referència Segura (2005), aquesta capacitat per establir alternatives de solució no es circumscriu tan sols a aquesta fase, sinó que també es fa imprescindible en la fase de diagnòstic, per portar a terme una anàlisi i no deixar-se emportar per la intuïció.
- A partir del diagnòstic acurat de la situació i les diferents alternatives d'actuació que s'estableixen, és moment de valorar quina s'adequa millor a la situació per tal de resoldre-la de forma eficient. Segura (2005) emmarca aquesta fase com a "*pensament conseqüencial*", mentre que Zabala i Arnau (2007) ho fan com a "*revisió de l'esquema d'actuació*". Es tracta de valorar les conseqüències de les diferents alternatives d'actuació, és a dir, valorar l'impacte de l'actuació i seleccionar aquella opció que s'adequa millor a la situació.
- En aquesta quarta fase és moment d'articular (interrelacionar) els diferents coneixements, procediments i actituds per resoldre la situació plantejada, és a dir, desenvolupem la competència per donar una resposta eficient a la situació.
- La cinquena fase fa referència a la valoració de l'acció desenvolupada, prenent com a referència l'impacte que ha tingut en aquesta i si ha estat eficient o no. Es tracta d'establir els elements fonamentals que han permès solucionar la

situació, aquells punts que són susceptibles de millora, i identificar situacions semblants en les quals podria ser una alternativa a utilitzar.

Les fases anteriors queden reflectides en el següent ideograma:



Figura 18. Representació de les fases d'una actuació competent. Font: Elaboració pròpia

### 3.9. L'avaluació de les competències

L'avaluació, a banda que representa una acció consubstancial a l'ésser humà, s'erigeix com a un dels pilars fonamentals en tot procés d'ensenyament-aprenentatge. Entre altres finalitats ens permet identificar possibles accions de millora del procés. A l'hora de realitzar l'anàlisi de l'avaluació per competències hem de fer referència, de nou, al concepte de competència i posar de manifest que aquesta es demostra en l'acció, és a dir, en l'articulació de tot un seguit de coneixements, procediments i valors que per donar resposta a una situació determinada. Per aquest motiu, és obvi que l'avaluació per competències es portarà a terme en el moment en el qual l'educand hagi d'actuar per respondre a les necessitats derivades de la situació.

En una aproximació a la definició d'avaluació per competències, Zabala i Arnau (2007) fan referència a què aquest procés té la finalitat d'identificar si els esquemes d'actuació que mostra un alumne li poden ser útils per posteriorment resoldre situacions reals en contextos concrets. A més a més, Zabala i Arnau (2007) enllacen aquesta definició amb el fet que s'ha de conèixer el grau d'aprenentatge adquirit en cadascun dels àmbits d'aprenentatge que configuren la competència. Així mateix, expliquen que l'avaluació ha de permetre també evidenciar les dificultats amb les quals s'ha trobat l'educand, per establir les estratègies que permetin disminuir les barreres identificades o com explica Bolívar (2008a), que permetin identificar opcions

de millora mitjançant la valoració dels aprenentatges realitzats i dels processos desenvolupats. Complementant la definició anterior, Bolívar (2008a) fa referència a aquest procés posant de manifest que és processal i evolutiu, en el qual s'avalua la capacitat de l'educand per articular els coneixements, procediments i actituds fora del context escolar. El factor és clau, ja que com bé explica l'autor (2008a), limitar-se a avaluar coneixements, procediments i valors, és avaluar els recursos per al desenvolupament de la competència, però no és avaluar competències. Per altra banda, Levy- Leboyer (1997, citat per Villa i Poblete, 2011) ens remet a una definició d'avaluació de les competències des del procés que ens permet identificar les llacunes que presenten els estudiants en el desenvolupament d'una competència, així com aquelles conductes que ens permeten assolir els objectius plantejats. De forma implícita podem anar constatant la importància de definir uns criteris i uns indicadors que facilitin i s'ajustin a la competència a desenvolupar. En aquesta línia, Bolívar (2008a) remarca que la competència no pot ser observada en tota la seva complexitat, però sí que es pot inferir pel seu desenvolupament. Per això, l'autor (2008a) ens orienta cap a la variació de mètodes i instruments allunyats dels tradicionals, de forma que es puguin recollir múltiples evidències, tant en qualitat com quantitat. En conseqüència, l'autor (2008a) destaca que avaluar per competències significa situar a l'educand davant d'una tasca complexa i analitzar com l'aconsegueix comprendre i resoldre articulant els seus recursos.

Així mateix, hem de fer referència a la finalitat de l'avaluació per competències, ja que aquesta, a més, permet oferir a l'educand una retroalimentació del procés, és a dir, fer-lo conscient de com està adquirint les competències i el grau de desenvolupament assolit. A més, permet orientar el procés d'ensenyament-aprenentatge, donat que com veurem posteriorment, el tipus d'avaluació que es planteja condicionarà la forma d'adquirir les competències.

Tot plegat ens remet a la pregunta de: *com ha de ser l'avaluació per competències?* En aquest sentit, Sanmartí (2010) fa referència a que hauria de ser contextualitzada, productiva i complexa. Una avaluació contextualitzada requereix una situació el més aproximada possible a la realitat, en la qual l'educand ha de comprendre la situació que se li planteja, identificar els factors que interactuen, així com articular els coneixements, procediments i valors necessaris per resoldre la situació de forma eficient. Així mateix, una avaluació productiva significa que l'educand per resoldre la situació, ha d'anar més enllà de la reproducció exacta de les activitats que es van dur a



terme en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en el sentit que s'ha de plantejar tasques que requereixen la transferència dels aprenentatges per comprendre i intervenir en noves situacions, fets, dificultats... Finalment, una avaluació complexa requereix del plantejament de situacions en les quals els educands hagin de mobilitzar tot un conjunt de coneixements, procediments i valors caracteritzats per la seva heterogeneïtat, i saber aplicar-los de forma integrada i coherent.

Així doncs, podem estar d'acord que avaluar per competències es diferencia de forma significativa de la tradicional avaluació dels aprenentatges que s'ha realitzat fins ara. Bolívar (2008a) fa referència a un conjunt de canvis que es produeixen a l'hora d'avaluar per competències, els quals es detallen a continuació:

- Avaluar competències significa avaluar el grau de realització que té una persona amb relació a la competència desenvolupada. En conseqüència és bàsic determinar en quin nivell de domini se situa l'educand.
- Avaluar per competències requereix que l'educador/a creï situacions o tasques complexes que permetin a l'educand haver d'articular un conjunt de coneixements, procediments i valors per resoldre-les de la forma més eficient possible.
- Davant de la necessitat de resoldre una tasca o situació determinada, l'educand potser que no tals sols hagi de desenvolupar una competència, per tant, es pot dir que utilitzarà una constel·lació o combinació de competències interrelacionades.
- Avaluar competències significa plantejar situacions reals o simulacions les més pròximes a la realitat, de tal forma que l'educand hagi de mobilitzar un conjunt significatiu de coneixements, habilitats o valors i /o actituds i s'hagin d'analitzar des d'un punt de vista holístic.

Així mateix, i com explica Mertens (1996), l'avaluació de competències ens trasllada al fet que la persona ha de posar en pràctica coneixements i habilitats, partint de realitats heterogènies, en contraposició a l'avaluació tradicional basada en la memorització del coneixement. Per tant, en analitzar l'avaluació de les competències hem de parar atenció a la certa desvirtuació que pot significar aquest procés i la forma en què condiona l'aprenentatge de l'alumne, atès que en nombroses ocasions, tot i el plantejament inicial que es pugui fer d'un ensenyament per competències, finalment,

l'avaluació es porta a terme de forma tradicional. És a dir, tan sols es comprova la capacitat que té un educand de reflectir de forma escrita aquells coneixements que s'han transmès a classe, complementant aquest procés amb algun exercici que necessiti l'aplicació de certs procediments i/o habilitats, i lluny de la realitat que es trobarà fora de les aules. A més, com expliquen Zabala i Arnau (2007) moltes vegades els aprenentatges tenen caràcter finalista i no instrumental per resoldre situacions reals. En conseqüència, Sanmartí (2010) fa referència a què els canvis curriculars que afecten el sistema educatiu a l'hora de programar l'ensenyament per competències ens obliguen a repensar la programació de l'avaluació i més concretament el què, com, quan, i per a què s'avalua.

Continuant en la mateixa línia, hem de ser conscients de la importància de la influència del plantejament de l'avaluació en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Si fem un plantejament per competències però finalment continuem avaluant de forma tradicional i ens circumscrivim a les proves escrites per comprovar l'adquisició de coneixements, els educands plantejaran el seu aprenentatge des del punt de vista memorístic i mecànic i poc importarà la comprensió dels continguts, la relació entre aquests continguts o la seva aplicació pràctica per resoldre situacions o problemes de la vida quotidiana. En canvi, si portem a terme un plantejament global de competències, els educands han de ser conscients de com se'ls avaluarà, dels criteris, dels indicadors i dels estàndards establerts; per tant, el procés d'adquisició dels aprenentatges competencials no es limitarà tan sols a la memorització de certs continguts i, a més, els educands rebran més orientacions sobre el que s'espera d'ells. En definitiva, és relativament fàcil comprendre els motius que fan que l'avaluació de l'aprenentatge basat en competències sigui un procés complex, ja que com hem explicat anteriorment es vol valorar el grau de desenvolupament d'una competència i no tan sols els recursos que es mobilitzen en la seva acció. En aquest sentit, convé ressaltar la idea que si realitzem una avaluació centrada en els recursos que mobilitzem per al desenvolupament d'una competència (coneixements, procediments i valors), en cap moment tindrem garantia que aquesta persona haurà assolit la competència en qüestió, encara que els resultats de l'avaluació de cadascun dels recursos hagin estat satisfactoris. Per aquests motius ens remetem als plantejaments d'avaluació autèntica realitzats per Mateo (2008), la qual es desenvolupa a partir de la implicació i del compromís dels educands i l'execució de tasques que formen part de la realitat.

### 3.9.1. Principis de l'avaluació de les competències

És important sustentar l'avaluació de competències en uns principis psicopedagògics que la fonamentin i assegurin el seu èxit. A partir de McDonald et al., (2000); de Zabala i Arnau (2007); de Villa i Poblete (2011); de Sanmartí (2010); de Jornet, González- Such, Suárez Rodríguez i Perales (2011); de De la Orden (2011), i de Jornet, García Bellido i González Such (2012), recollim una sèrie de principis a prendre en consideració a l'hora d'avaluar per competències:

- Ha de sustentar-se en el principi de validesa, en el sentit que han d'avaluar de forma correcta allò que es pretén avaluar. Els aprenentatges a assolir han de ser degudament definits i especificats, i a més, els criteris i estàndards han de ser representatius dels objectius establerts.
- Ha de fonamentar-se en el principi de confiabilitat, en el sentit que l'aplicació d'estudiant a estudiant i d'un context a un altre sigui consistent.
- Ha de basar-se en el principi de flexibilitat, adaptant-se a les necessitats dels estudiants, la modalitat formativa, a allò que es pretén avaluar, etc.
- Ha de sustentar-se en el principi d'imparcialitat, en el sentit que tots els educands entenen què s'espera d'ells i com es realitzarà l'avaluació.
- Requereix d'un sistema integral que permeti vincular competències amb els seus indicadors, per posteriorment realitzar una valoració del procés en termes de resultats d'aprenentatge.
- Situa a l'educador/a en un rol de facilitador de forma que acompanyi a l'educand en tot el procés d'aprenentatge.
- La planificació i el disseny de l'avaluació de competències ha de basar-se en un consens intersubjectiu dels docents, educadors, etc.
- Implica la consideració de les diferents subcompetències que es deriven.
- Resulta més adequada i útil si es realitza de forma integral i no segmentada per cadascun dels seus components.
- La delimitació exhaustiva de la competència a avaluar serà un factor clau per fer el procés més eficient.

- La base de les evidències ha d'ésser molt concreta per evitar la generalització dels resultats al desenvolupament d'altres tasques.
- Els mètodes d'avaluació han de permetre identificar el grau de realització de la competència en funció d'uns criteris preestablerts i han de ser adequats per avaluar la competència de forma íntegra.
- Els mètodes holístics i integrats permeten que l'avaluació obtingui un major grau de validesa.
- Els mètodes han de ser rellevants i coherents amb el tipus de desenvolupament a avaluar.
- L'avaluació de competències ha d'identificar la capacitat d'un educand per donar resposta a situacions les més reals possibles, encara que aquestes situacions es presentin de forma diferent a com van ser apreses.
- Els instruments han de permetre obtenir una àmplia base d'evidències per inferir la competència.
- Els instruments amb major valor afegit són aquells que garanteixen el reconeixement de les evidències o recursos de competències.
- Definir clarament els referents i criteris d'avaluació i informar en conseqüència a cada estudiant. L'educand ha de tenir clar que s'espera d'ell. És summent important definir l'avaluació i donar-la a conèixer a l'educand, donat que aquesta condicionarà la forma en què s'adquireixen i desenvolupen les competències.
- Avaluar competències és un procés complex en què es pot comprovar com algunes estan més saturades de coneixements, procediments i valors que d'altres, el que condiona en certa forma el procés. En conseqüència, val la pena remarcar que l'avaluació no s'ha de centrar únicament en el que resulta més fàcil a avaluar, sinó que ha de ser integral i oferir informació del grau de desenvolupament de la competència en qüestió, així com orientar per a la seva millora.
- Integrar el procés d'autoavaluació individual de l'educand, ja que, a més, facilita les competències d'aprendre a aprendre i d'autonomia i iniciativa, afavorint l'aprenentatge al llarg de la vida.

- La participació de l'educand en el procés d'avaluació li permet identificar els processos clau i ser conscient del seu grau d'assoliment.
- La determinació del nivell de domini de la competència es realitza en funció dels criteris d'avaluació i dels indicadors que es deriven.

### 3.9.2. Criteris i indicadors per a l'avaluació de les competències

Com s'ha fet referència anteriorment, l'avaluació de les competències parteix inevitablement de la seva definició exhaustiva, per posteriorment establir quins seran els criteris i indicadors que s'utilitzaran en el procés avaluador. Per tant, és important definir què s'entén per *criteri*, per *indicador* i per estàndard, ja que una inadequada delimitació dels conceptes pot condicionar de forma negativa el procés d'avaluació de les competències. Així, Moya i Luengo (2011), fan referència als criteris com "*els comportaments vàlids que mostraran els educands en desenvolupar unes determinades competències*" (pp.149). Per la seva banda, Rodríguez, Ibarra i Gómez (2007, citat per Jornet, et al., 2012), identifiquen els criteris com les condicions que hauria de complir una acció que es considera de qualitat, definint un objectiu de qualitat amb relació a allò que es pretén avaluar. A més, els criteris parteixen d'axiomes definits al voltant dels quals es poden realitzar judicis de valor. A continuació fem referència a les condicions que segons els autors (2007) han de complir els criteris d'avaluació:

- Explícits i mesurables.
- Orientats a l'observació del desenvolupament de la competència.
- S'han de basar en un consens intersubjectiu entre els agents experts especialitzats.

D'altra banda, i dins de l'àmbit estrictament escolar, podem definir els criteris com "*enunciat que expressa el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera que hagin obtingut els alumnes i les alumnes en un moment determinat, respecte a algun objecte concret de les capacitats indicades en els objectius de l'etapa o en els objectius de l'àrea o matèria*" (Generalitat de Catalunya, 2009). Una recomanació a l'hora d'establir els criteris per a l'avaluació per competències fa referència al fet que es puguin expressar amb verbs d'acció, indicant el grau d'assoliment desitjat. A més, amb la finalitat que siguin més operatius es poden redactar de manera que se'n puguin derivar activitats o instruments d'avaluació. Així mateix, com fa menció Sanmartí (2010), és pertinent concretar encara més els criteris d'avaluació de les competències mitjançant

l'establiment d'indicadors d'avaluació. Un indicador, com expliquen Moya i Luengo (2011) ens permet determinar el nivell assolit per una persona en el desenvolupament d'una competència. Per la seva banda, Sanmartí (2010) fa referència a aquest terme com *"l'acció concreta que s'observa en la realització d'una tasca, una expressió, una frase que diu alguna acció específica o una acció que es du a terme"* (p.27); i especifica que mitjançant l'indicador no tan sols s'afavoreix l'objectivitat, sinó que, a més, els alumnes poden identificar les diferències entre una tasca que té més qualitat i una altra que no assoleix el nivell esperat.

Per acabar, és important fer referència a la constitució dels estàndards a l'hora de realitzar l'avaluació per competències. La seva necessitat sorgeix del fet d'establir una relació significativa entre la competència i el seu grau de desenvolupament. Per tant, com expliquen Jornet, et al., (2011), els estàndards es deriven inevitablement dels criteris d'avaluació definits, amb la finalitat d'operativitzar els nivells de qualitat que es mostren en el domini d'una competència. En conclusió, convé ressaltar el fet fonamental que l'avaluació per competències es basa en la valoració del desenvolupament d'una persona en relació amb un seguit de criteris, indicadors i estàndards de qualitat prèviament establerts i difosos als educands.

### **3.9.3. Instruments per a l'avaluació de les competències**

La selecció correcta dels instruments per a l'avaluació de les competències es converteix un dels pilars bàsics d'aquest procés, atès que ha de proporcionar la suficient informació per constituir un judici de valor que sigui pertinent i que determini el grau de desenvolupament de la competència per part d'una persona. Com explica Tejada (2011), hem de partir del principi bàsic que no hi ha un únic instrument que ens permeti obtenir tota la informació que necessitem a l'hora d'avaluar, sinó que més aviat es requereix la triangulació diferents instruments i fonts per obtenir informació adequada, important i suficient, a banda d'objectivar-la al màxim. L'avaluació de les competències ha de partir de la pregunta *Què volem avaluar?* i a partir d'aquí, valorar, com expliquen Mcdonald et al., (2000), quina quantitat d'evidències necessitem per realitzar el judici de valor i quina és la precisió i el risc assumible.

Per dur a terme la selecció dels instruments per a l'avaluació per competències, hem de prendre en consideració que aquests siguin:

- **Coherents** amb el plantejament educatiu.

- **Vàlids** en el sentit que ofereixin la informació suficient, pertinent i important sobre la competència o competències que s'estan avaluant.
- **Fiables** des del punt de vista de la constància dels resultats independentment del nombre de vegades que s'apliqui a la mateixa persona.
- **Funcionals i operatius** de forma que permetin a l'avaluador/a desenvolupar aquesta tasca de forma eficient.

Com hem esmentat anteriorment, una correcta avaluació de competències implica l'articulació de diferents instruments. A continuació, i a partir de Mertens (1996); de Ruíz Bueno (2007); de Rodríguez Moreno (2006); de Gil Flores (2007); de Tejada (2011), i de Moya i Luengo (2011), farem referència de forma breu als procediments que se solen utilitzar amb més freqüència en l'avaluació de les competències, prenent en consideració que es vol emfatitzar en l'avaluació del desenvolupament de la competència.

- **Simulacions:** mitjançant aquestes proves, podem comprovar el grau de desenvolupament de la competència d'una persona en una situació molt pròxima a la realitat i dins del procés d'aprenentatge. Així doncs, es crea una situació propera a la realitat en la qual l'educand ha de comprendre-la per identificar què és el que es requereix, quins factors la condicionen, quins coneixements, procediments i valors haurà d'articular i quina serà la millor forma de fer-ho. Moltes vegades la utilització d'aquest instrument ve motivada pel fet que és del tot impossible observar la realitat en què la persona desenvolupa la competència.
- **Projectes:** els educands realitzen una activitat complexa que implica la planificació, el desenvolupament i l'avaluació d'un projecte, el qual es caracteritza, entre altres factors, per ser realista. El projecte integra coneixements i habilitats de diferents àrees i es porta a terme tant de forma autònoma com en grup. A través dels projectes els educands adquireixen els coneixements, els procediments i els valors que han d'articular, mitjançant processos previs de planificació, per resoldre les situacions, reptes o dificultats plantejades.

- **Llistes de verificació o Check list:** aquestes estan formades per un conjunt significatiu de conductes o comportaments que subjacent a una competència determinada, és a dir, són llistes que s'utilitzen per comprovar l'absència o presència d'un determinat tret, comportament, etc., a partir d'una atenta observació (Ruiz Bueno, 2007).
- **Sistemes d'escala:** mitjançant les rúbriques podem determinar el grau en què es manifesta una conducta.
- **Incidents crítics:** fa referència al registre de fets significatius, siguin positius o negatius; desenvolupats directament de forma vinculats amb les competències que es pretenen avaluar. Com explica Gil Flores (2007), el fet de recollir l'incident tal com ha succeït li atorga un valor objectiu a la informació.
- **Observació del rendiment:** entesa aquesta com la constatació i estudi directe del comportament (Ruiz Bueno, 2007). Mitjançant l'observació del desenvolupament de la competència podem obtenir un conjunt d'informació que difícilment ens oferirà les proves estandarditzades, a més que dona una visió holística del seu desenvolupament.

#### **3.9.4. Aproximació als models per a l'avaluació de competències**

L'avaluació de les competències ha d'estar emmarcada en un procés planificat i sistemàtic en el qual es pugui definir molt bé els diferents elements que la componen i les relacions que s'hi estableixen. Així, considerem un model com una representació de la realitat que ens ajuda a comprendre-la per actuar. Tot i que la majoria de models d'avaluació de les competències se centren en la recollida d'evidències al voltant del grau de desenvolupament de les competències, pensem que és més adient fer referència a models d'avaluació de competències de caire més holístic que permetin a l'educand obtenir una informació més completa amb relació al procés desenvolupat. Així doncs, a l'àmbit educatiu, Zabala i Arnau (2007) proposen un model, el qual es pot observar en el següent ideograma, en el que no tan sols es determina el grau de desenvolupament de la competència, sinó que es vol arribar a obtenir informació sobre la capacitat d'anàlisi i comprensió de la situació que se li planteja a l'educand, i de la selecció de l'esquema d'actuació que considera més pertinent. En definitiva, el model plantejat pels autors (2007) advoca cap a un coneixement holístic i integral del procés de desenvolupament de les competències, obtenint informació per ajudar a



l'educand a millorar, identificant tant els seus punts febles com aquells punts forts i sent conscient en tot moment del procés seguit.

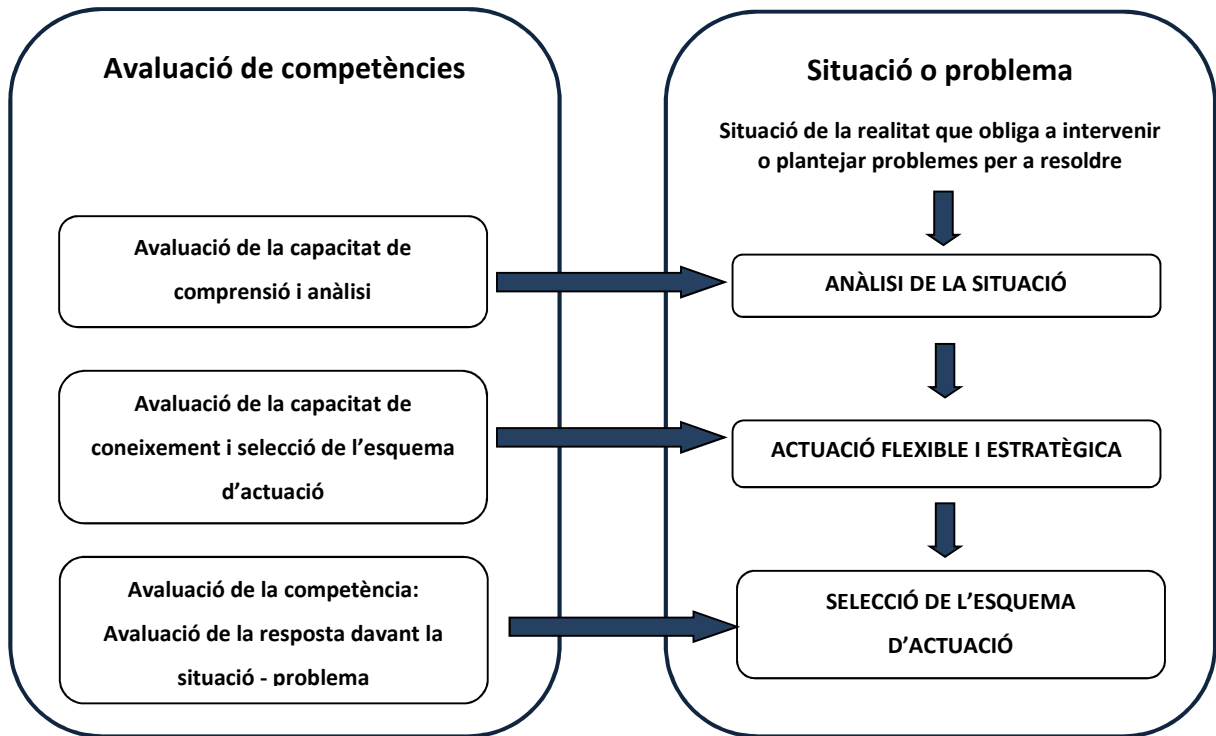


Figura 19. Representació d'un model global d'avaluació per competències. Font: Zabala i Arnau (2007:202)

Complementant l'anterior ideograma, Zabala i Arnau (2007) estableixen les relacions entre els indicadors d'assoliment i les activitats d'avaluació emmarcades dins de la situació o problema a resoldre, a partir de la següent figura:

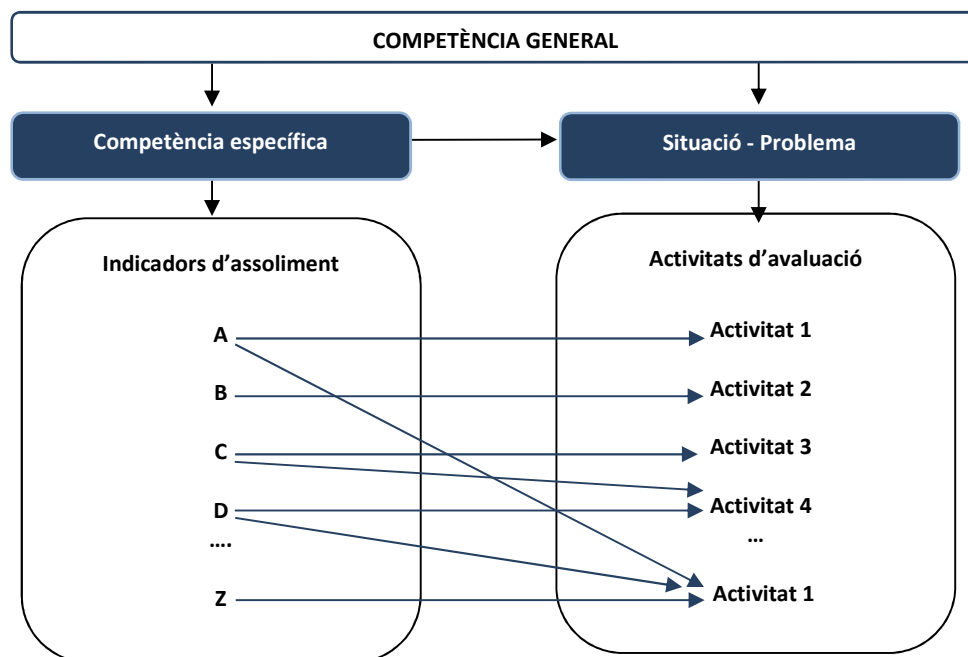


Figura 20. Relació entre indicadors d'avaluació i activitats d'avaluació. Font: Zabala i Arnau (2007:204)

Els autors (2007) entenen que s'han d'explicitar els indicadors, els quals fan referència a conceptes, procediments i/o valors que s'articulen en cadascuna de les activitats plantejades, motiu pel qual, aquestes activitats han de ser coherents amb allò que es pretén avaluar. Una possible crítica al model plantejat fa referència a què pot donar peu a la confusió en el sentit que sembla ser un model més orientat a l'avaluació dels recursos necessaris per al desenvolupament de la competència (coneixements, procediments i actituds) que no pas a avaluar la competència en si.

D'altra banda, considerem pertinent fer referència al model d'avaluació de competències proposat per Jornet, et al., (2012) en el qual es defineixen de forma molt concreta i coherent les diferents fases que l'integren. El model es presenta a continuació en forma de taula:

Objectiu del procediment	Fases	Accions
Definició operativa del constructe a avaluar.	Fase 1	Determinació i especificació del domini competencial del constructe a avaluar (definir totes les competències i les seves interrelacions)
	Fase 2	Definició dels criteris d'avaluació (determinar les característiques de qualitat)
	Fase 3	Especificació prèvia d'un referent o estàndard d'execució, per determinar els criteris d'avaluació (operativitzar els criteris)
Determinació de mètodes, tècniques i instruments d'avaluació.	Fase 4	Sistematització del procés de recollida d'evidències (especificar situacions avaluatives i tasques a realitzar per mostrar la competència)
	Fase 5	Determinació del sistema d'avaluació, instruments, recursos i tècniques de recollida d'informació: indicadors.
Especificació del sistema de puntuació i interpretació dels resultats.	Fase 6	Definir un sistema de comparació d'evidències amb l'estàndard (es tracta de fer una transferència de les valoracions realitzades a puntuacions). Dit d'una altra forma, es tracta d'objectivar el grau de desenvolupament.
	Fase 7	Determinació del procés de formació de la decisió. Establir les puntuacions de tal per diferenciar entre els diferents nivells de competència.
Ús de la informació.	Fase 8	Especificar els mecanismes d'informació a audiències i/o retroalimentació a l'estudiant
Pla d'anàlisi de qualitat del sistema d'avaluació.	Fase 9	Dissenyar els mecanismes o criteris de qualitat del propi sistema d'avaluació

Taula 15. Relació entre objectius, fases i accions en un model d'avaluació per competències. Font: Jornet et al., (2012: 105)

A la **primera fase** de l'anterior quadre es tracta de definir i delimitar de la manera més exacta possible la competència, per tal que s'eviti caure en generalitzacions i que sigui relativament fàcil identificar en què situacions es pot observar el seu

desenvolupament. Tanmateix, és important delimitar les dimensions internes de la competència a banda d'establir les interrelacions que es poden donar amb altres variables. La **segona fase** del quadre fa referència a l'establiment dels criteris que ens ajudaran a valorar el desenvolupament de la competència. Com expliquen els autors (2012) del model, els criteris estan relacionats amb les condicions que ha de complir una activitat per ser considerada de qualitat. A la **tercera fase** del model s'especifica el nivell o grau en què el criteri s'ha de donar per emetre un judici de valor. És a dir, es delimiten les característiques que compleixen els educands a l'hora de mostrar el nivell de desenvolupament. Els estàndards podran ser de tipus dicotòmic (competent/no competent) o de tipus gradual (no competent/mínim/mitjà/avançat/expert). A la **fase quatre**, els autors (2012) posen molt èmfasi en establir activitats d'avaluació que permetin observar de forma eficient el nivell de desenvolupament de competència que mostra l'educand. La **cinquena fase** parteix del fet que ja han estat definides les situacions d'avaluació, la qual cosa ens advoca a l'establiment dels instruments, fiables i vàlids, necessaris per avaluar el desenvolupament de les competències. Posteriorment, a la **sisena fase**, podem comprovar com el model es dirigeix cap al disseny d'instruments que permetin puntuar, és a dir, que aportin una informació numèrica al voltant del desenvolupament de la competència, facilitant l'anàlisi posterior. La **setena fase** ens remet a vincular de forma inequívoca els resultats obtinguts als instruments (puntuacions) amb els estàndards definits a la tercera fase. D'aquesta forma, podem obtenir informació sobre el perfil competencial de l'educand. La **vuitena fase** està relacionada amb com es faran públics els resultats obtinguts a l'avaluació del grau de desenvolupament de les competències, tant a l'educand com als organismes corresponents. És important que l'educand obtingui la informació suficient per conèixer el grau de desenvolupament de la competència, així com els elements que hauria de millorar per ser més competent. Finalment, a la **novena fase**, s'analitzen els mecanismes establerts per realitzar l'avaluació, utilitzant criteris de validesa, fiabilitat i eficàcia. En definitiva, en aquesta fase ens estem referint a un procés de meta avaluació.

Un altre aspecte importat en la confecció d'un model d'avaluació per competències radica en el fet de posar atenció al paper de la persona que realitzar aquesta avaluació. Tradicionalment, com explica McDonald et al., (2000), des del món educatiu se li ha donat més pes al procés d'ensenyament que no pas a l'avaluació dels aprenentatges adquirits. Els autors (2000), en el context de formació professional, estableixen les

següents àrees competencials per als formadors en un procés d'avaluació per competències:

Àrees de competència	
1.	Establir la evidències requerides i organitzar l'avaluació.
2.	Recollir evidències.
3.	Elaborar decisions d'avaluació (comparant les evidències amb els resultats requerits d'aprenentatge).
4.	Registrar els resultats.
5.	Revisar procediments.

Taula 16. Àrees competencials identificades en un procés d'avaluació per competències. Font: Mcdonald et al (2000)

Tot i la pertinença de les àrees reflectides anteriorment, considerem que les àrees competencials dels educadors (mestres, professors, formadors, educadors socials) han d'abastar i prendre en consideració més elements del procés d'avaluació. Així doncs, en la següent taula concretem les àrees de competència en relació amb l'avaluació, per part de l'educand.

Fases i àrees de l'avaluació per competències	
1.	Planificació de l'avaluació per competències: què, qui, com, amb què, quan, on. Establir els criteris, indicadors i estàndards d'avaluació. Informar als educands del plantejament avaluatiu
2.	Desenvolupament de l'avaluació: recollida de les evidències / ajust de l'avaluació
3.	Valoració de l'avaluació: presa de decisions comparant les evidències amb els resultats requerits d'aprenentatge / informar als educands / retroalimentació al procés d'ensenyament – aprenentatge
4.	Registrar els resultats i donar a conèixer els resultats i les decisions de millora establertes

Taula 17. Fases i àrees de l'avaluació per competències. Font: Elaboració pròpia

### 3.10. La relació entre la integració sociolaboral i el binomi de les competències bàsiques i les competències d'empleabilitat.

Un dels principals pilars de la inclusió sociolaboral està directament relacionat amb el nivell de competències bàsiques que disposen les persones, erigint-se, per tant, com un condicionant significatiu. Aquestes competències faciliten la participació activa, és a dir, les oportunitats de relació, d'expressió de les idees, d'influir en les decisions que es prenent, etc., en els diferents àmbits de desenvolupament dels joves i propicia que disposin de majors oportunitats d'incorporació al mercat laboral.

Prenent com a referència la gran importància que suposa aconseguir una feina en el procés d'inclusió sociolaboral, no només per la solidesa econòmica que es pot adquirir,

sinó també pel que representa a escala personal (seguretat, autoestima, identitat, reconeixement, etc.), hem de fer esment al concepte d'empleabilitat i les competències que es desprenen, com a complementarietat a les competències bàsiques. La pregunta que se'n deriva és: *quina relació s'estableix entre les competències bàsiques i l'empleabilitat? Estem parlant de les mateixes competències?*

El concepte d'empleabilitat fa referència a “.. les competències i qualificacions transferibles que reforcen la capacitat de les persones per aprofitar les oportunitats d'educació i de formació que se'ls presentin amb la intenció de trobar i conservar una ocupació i adaptar-se a l'evolució de la tecnologia i de les condicions del mercat laboral” (OIT, 2004). En aquest mateix sentit, Mertens (1996) fa esment al terme definint-lo com el conjunt de competències necessàries per aconseguir una ocupació, romandre en ella o trobar una de nova. Així mateix, Romero Rodríguez (1999) estableix que les competències d'empleabilitat es relacionen amb els hàbits de treball, cerca i manteniment d'una ocupació, gestió de les pròpies possibilitats ocupacionals, disponibilitat ocupacional, adaptació a la mobilitat, autoestima professional i autoocupació. De les definicions anteriors podem extreure les següents conclusions:

- El concepte es vincula a la formació com a mecanisme d'adquisició de les competències que posteriorment permetran accedir i mantenir una ocupació.
- Implica la gestió eficient dels propis recursos personals.
- Implica accedir a una feina, mantenir-la, i si es pensa adient canviar-la.
- Implica l'adaptació al dinamisme del context.

A les anteriorment citades, podem afegir que l'empleabilitat també es relaciona amb les habilitats en la comunicació, la planificació i l'organització, la iniciativa, l'aprendre a aprendre, el treball en equip, i la resolució de conflictes entre altres.

És important considerar, tal com explica Yorke (2006), que l'experiència d'una persona pot ser un factor clau en la seva empleabilitat, però que en cap cas garanteix que pugui desenvolupar de forma òptima les competències que es requereixen. L'autor (2006) defineix l'empleabilitat com un conjunt de coneixements, habilitats i atributs personals que tenen com a conseqüència que les persones disposin de més possibilitats de trobar una feina i mantenir-la amb èxit, contribuint d'aquesta forma a la força de treball, la comunitat i l'economia. Fugate, Kinicki, i Ashforthb (2004) esmenten que

l'empleabilitat és un constructe psicosocial i multidimensional que resulta de la interrelació de tres dimensions:

- La identitat de la carrera professional.
- La capacitat d'adaptació personal.
- El capital social i humà.

Aquestes dimensions exerceixen una influència mútua entre si, i la seva interrelació facilitarà que la persona s'adapti de forma eficaç a una varietat de treballs, i als ràpids canvis que es produeixen en l'actualitat. El constructe inclou tot un conjunt d'atributs personals que fan que la persona sigui valorada per les organitzacions laborals. Així mateix, Fugate et al., (2004) amplien la definició fent referència a un concepte clau, el d'adaptabilitat activa, el qual contribueix a la identificació i gestió de les oportunitats, facilitant l'accés al mercat laboral i a la mobilitat una vegada s'accedeix. Segons aquests autors (2004), les condicions necessàries per a l'adaptació efectiva dels treballadors als llocs de treball són:

- Han de disposar d'informació adequada pel que fa al seu entorn i al paper que tenen en aquest. Això exigeix conèixer el context en el qual interactuen, així com els propis atributs personals per reconèixer les oportunitats laborals.
- Les persones han de posseir adequades condicions internes per a l'adaptabilitat en forma d'atributs individuals (optimisme, autoeficàcia, etc.) i estructures cognitives (esquemes d'actuació) per permetre's negociar els sovint i nombrosos desafiaments interns i externs de canvi. Aquests atributs personals per a l'adaptació professional fan referència a la capacitat d'adaptació personal i al capital social i humà.
- Flexibilitat i/o llibertat de moviment. Les persones han d'estar disposades i han de ser capaces de canviar patrons comportamentals, estructures cognitives, així com la forma d'afrontar les relacions des del punt de vista afectiu, ja que d'aquesta forma obtindran més oportunitats per moure's pel mercat laboral, adaptant-se des d'un punt de vista constructiu a les diferents organitzacions.

D'altra banda, reconeixem que cadascuna de les dimensions de l'empleabilitat citades anteriorment tenen un valor en si mateixa (és a dir, de forma independent), no obstant això, la interrelació de les tres dimensions és la que dóna lloc a l'empleabilitat. D'una altra forma, i en la línia de Fugate et al., (2004) l'empleabilitat la podem entendre com

una constel·lació d'atributs personals que presenten com a eix vertebrador la identitat de la carrera professional, l'adaptabilitat personal i el capital social i humà, tal com es mostra en el següent ideograma:

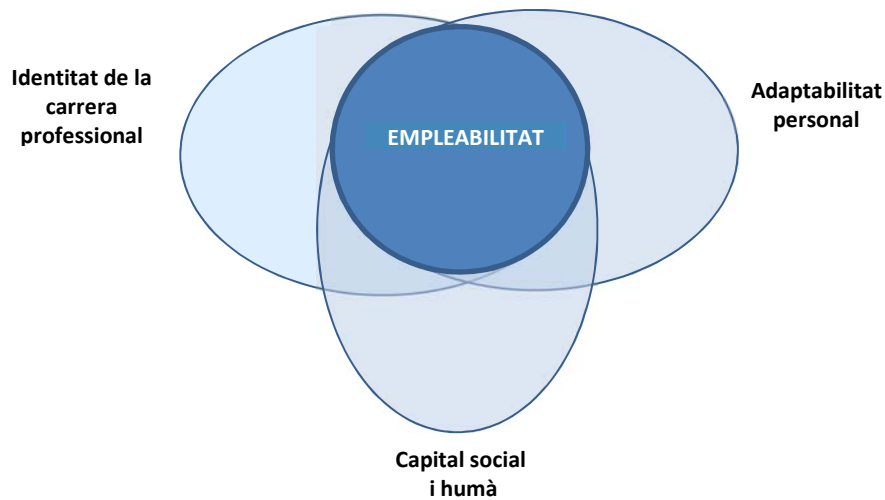


Figura 21. Representació del concepte d'empleabilitat. Font: Fugate et al., (2004)

Donada la importància que representa per al concepte d'empleabilitat, a continuació analitzarem per separat els tres factors que la componen.

### **Identitat de la carrera professional**

Com a constructe, la identitat de la carrera parteix de l'anàlisi dels tres factors següents:

- Identitat del rol personal.
- Identitat del rol professional.
- Identitat del rol organitzacional.

A partir d'aquests factors, i com esmenten Fugate et al., (2004), les persones es defineixen a si mateixes en un context de treball en particular. La identitat de la carrera professional és el resultat de les experiències professionals diverses, aspiracions, etc., i inclouen metes, esperances i temors, trets de personalitat, valors, creences i normes, estils d'interacció, horitzons de temps, ... Es conforma, des d'un punt de vista cronològic, a partir de les experiències passades, presents i aspiracions futures de les persones. En conseqüència, com esmenta Olmos (2011) en el constructe influeixen l'autoconcepte, l'autoimatge i l'autoestima de la persona, ja que un nivell adequat d'aquests atributs facilitarà en certa mesura l'empleabilitat de la persona. El



coneixement d'un mateix, en el sentit humil i responsable d'identificar clarament allò que “sóc” i allò que “m'agradaria ser”, orientarà el conjunt d'accions encaminades a aconseguir els propòsits establerts.

### **Adaptabilitat personal**

L'adaptabilitat és un dels atributs personals més importants en l'actualitat a causa de les característiques que defineixen la societat de la informació i del coneixement en la qual ens trobem. Les organitzacions necessiten persones proactives amb característiques personals que els permetin adaptar-se fàcilment als ràpids canvis que esdevenen, i que inclouen la necessitat d'aprenentatge continu per respondre de forma eficient a les necessitats i mantenir-se, d'aquesta forma, empleables. Fugate et al., (2004) estableixen cinc característiques personals que contribueixen significativament a l'adaptabilitat personal:

- **Optimisme personal:** l'atribut permet a les persones albirar les noves oportunitats laborals, així com els canvis necessaris que es deriven, treballant amb il·lusió, altes expectatives, mostrant confiança en si mateixos i sent persistents en el dia a dia.
- **Disposició per a l'aprenentatge:** com s'ha explicat durant la present recerca, la societat de la informació i del coneixement requereix persones amb una alta predisposició a l'aprenentatge continu que els permeti fer front a les necessitats canviants, amb una actitud oberta i receptiva, i amb una major implicació en els processos actius.
- **Obertura cognitiva:** les persones amb mires més obertes són més receptives i flexibles en relació amb l'acceptació dels canvis i les accions que se'n deriven. Visualitzen les noves necessitats com a reptes i desafiaments en les organitzacions i mostren predisposició per actuar.
- **Situació del control:** els autors (2004) diferencien entre les persones que són conscients de la seva capacitat per influir en el context d'interacció, i hi influeixen, i les persones que, moltes vegades sota una indefensió apresada, deleguen de forma sistemàtica la responsabilitat dels esdeveniments, ja que pensen que els fets succeïts estan lluny del seu control.
- **Autoeficàcia generalitzada:** fa referència a la capacitat de les persones per afrontar diferents situacions amb altes expectatives d'èxit.

### Capital social i humà

Les empreses, amb la finalitat de mantenir i augmentar els nivells de competitivitat, inverteixen en el capital humà i social dels seus treballadors. Aquesta necessitat també és extrapolable a les persones que disposen d'un treball, ja que necessiten igualment els dos capitals esmentats anteriorment. El capital social fa referència a la capacitat de les persones per establir relacions i contactes que facilitin de forma significativa l'acompliment laboral contribuint a l'expansió de l'organització. D'igual forma, per a aquelles persones en situació de desocupació, una xarxa social vàlida contribuirà a l'augment de les seves possibilitats per accedir a una ocupació.

El capital humà està relacionat amb el següent conjunt de factors que influeixen en una persona:

- Edat.
- Educació.
- Experiència laboral.
- Formació.
- Nivell de desenvolupament laboral i de l'organització.
- Intel·ligència emocional.
- Capacitat cognitiva.

Òbviament, les tres dimensions descrites amb anterioritat s'influeixen i retroalimenten de forma contínua. Davant una major claredat de la carrera professional, major capacitat d'adaptabilitat personal, és a dir, si tenim clar "el que sóc" i el que "vull ser" i sóc conscient que haig de fer per canviar les coses, i del control que tinc per dur-lo a terme, la capacitat d'adaptabilitat augmenta. Aquest fet serà recurrent, atès que la identitat de la carrera professional farà que la persona estigui constantment reflexionant en relació amb aquests factors i, per tant, en contínua adaptació. De la mateixa forma, la identitat de la carrera professional manté una relació bidireccional i de retroalimentació amb el capital humà i social. Per exemple, a partir de les experiències passades, de la formació realitzada, de l'edat, etc., es construeixen noves aspiracions professionals i es facilita l'evolució de la identitat. Com esmenten Fugate et al., (2004) el capital social i humà és determinant en la construcció de "qui sóc", és a dir, de la identitat de la carrera professional. D'altra banda, les persones amb major capacitat d'adaptabilitat tenen més facilitat per establir nous vincles i relacions socials, la qual cosa contribueix a l'augment del capital social. De la mateixa forma, el capital humà de les persones contribuirà sens dubte a la seva adaptabilitat, és a dir, a major

formació, intel·ligència emocional, experiència, etc., més capacitat per fer front als nous reptes que s'esdevinguin.

En conclusió podem dir que l'empleabilitat no assegura trobar, mantenir o canviar de feina si es creu convenient, encara que mitjançant els recursos personals que implica, s'augmenten de forma significativa les possibilitats.

Del conjunt de definicions anteriors, es desprèn un tret individual en el concepte d'empleabilitat, ja que sempre es relaciona amb els atributs personals per accedir, mantenir o canviar de feina i convé remarcar, tal com posa de manifest Yorke (2006), que aquest fet pot arribar a ser insuficient en determinades situacions, si prenem també com a referència el context d'actuació. Brown et al., (2003) porten a terme una crítica sobre aquesta definició, relacionant-la amb la importància del context, donat que poden haver-hi persones que mostrin els coneixements, habilitats i actituds per desenvolupar una feina, però la demanda del mercat laboral no pugui absorbir-los. Per tant, sota el paraigua de les definicions anteriors, podem afirmar que aquests professionals no tenen adquirides les competències d'empleabilitat, ja que com bé expliquen els autors (2003), no han demostrat les seves competències per trobar una ocupació. De forma implícita sempre es culpabilitza (victimitza) a la persona que no troba una feina, tot i que estigui suficientment preparada. En conseqüència, Brown et al., (2003) manifesten que l'empleabilitat no es pot definir sota aquest parany i advoquen per una definició que no se centri únicament en els atributs individuals, sinó que englobi la dimensió absoluta en relació amb aquestes característiques personals, i una dimensió relativa en la qual es tingui en compte el context de desenvolupament de la persona, donat que l'empleabilitat depèn significativament de la llei de la demanda i l'oferta laboral present en cada moment. Per tant, els autors (2003) defineixen l'empleabilitat com les possibilitats d'adquirir, i mantenir diferents tipus de feina. En una línia de pensament similar, Ventura i Martínez (2007), fent referència a la inserció laboral de les persones, expliquen que està condicionada per l'empleabilitat i per l'ocupabilitat i que actualment no se circumscriu a competències acadèmiques bàsiques. Per una banda, aquests autors (2007) parteixen del fet que l'empleabilitat fa referència a la probabilitat d'inserció de les persones d'acord a les seves característiques i atributs personals. Per una altra banda, i en relació amb el terme d'ocupabilitat, els autors (2007) el relacionen amb les oportunitats del mercat laboral, independentment de la persona. En comparació amb Brown et al., (2003),

l'empleabilitat seria el que aquests autors (2007) denominen dimensió absoluta, i l'ocupabilitat seria la dimensió relativa explicada anteriorment.

A partir de les definicions anteriors dubtem molt que les competències bàsiques, les quals s'haurien d'haver assolit una vegada es finalitza l'Educació Secundària Obligatòria, puguin preparar a la persona per trobar, mantenir i si es creu convenient canviar de feina. És a dir, a banda de les competències bàsiques, són necessàries d'altres que permetin a la persona estar en disposició d'assolir, mantenir o canviar de feina.

D'aquesta forma podem esmentar que les competències d'empleabilitat es fonamenten a partir de les competències bàsiques a les quals anteriorment fèiem referència, exercint aquestes últimes un paper propedèutic, i es consoliden i mantenen a partir de l'educació postobligatòria, de la formació al llarg de la vida i del contacte amb els entorns laborals. Per tant, l'educació postobligatòria s'erigeix com a medidora fonamental en el procés d'inclusió sociolaboral, propiciant, d'una banda, l'adquisició i consolidació de les competències bàsiques (en els casos que siguin necessaris) i, per una altra, facilitant l'adquisició de les competències d'empleabilitat mitjançant l'acostament dels contextos laborals a la realitat dels joves i, per tant, facilitant-los la transició al món laboral. En el context de les competències, aquest fet significa que els aprenentatges s'han de basar en una metodologia "*learning by doing*", aplicant hàbits de treball propis de contextos laborals, afavorint la vocació i autoestima professional, possibilitant l'adquisició de les competències per a la cerca d'ocupació, etc.

A la Resolució sobre la Formació i el desenvolupament dels Recursos Humans, CIT 88.<sup>a</sup> reunió, (OIT, 2000), es parla de l'empleabilitat com un dels resultats de l'educació i de la formació d'alta qualitat. En aquesta definició, a l'igual que succeïa amb les anteriors, es fa referència al fet que l'empleabilitat engloba les competències que augmenten la capacitat de les persones per aconseguir una feina, conservar-la, millorar-la i adaptar-se al canvi, optar a una altra feina quan ho creguin convenient i integrar-se de forma més fàcil en el mercat de treball en diferents períodes de la vida. En aquesta mateixa resolució es fa esment al fet que les persones disposaran d'un nivell més elevat d'empleabilitat si tenen una educació i una formació de base àmplia i unes qualificacions bàsiques i transferibles d'alt nivell; inclòs el treball en equip; la capacitat per resoldre problemes; el domini de les tecnologies de la informació i la comunicació; el domini d'idiomes; la capacitat per aprendre a aprendre, així com també les

competències relatives a la prevenció de riscos laborals. A banda, també es fa referència a què l'empleabilitat, com s'explicava anteriorment, no és qüestió únicament de formació, sinó que a més es necessiten altres instruments per a la creació de llocs de treball. Tot plegat ens advoca a pensar que a més nivell de competències bàsiques tingui la persona, més facilitat i més possibilitats per augmentar el seu nivell d'empleabilitat, ja que els aprenentatges que es deriven de les competències bàsiques seran propedèutics per a l'adquisició dels aprenentatges exigits pel mercat laboral. Ara bé, amb quins coneixements, habilitats i valors es relaciona l'empleabilitat? Romero Rodríguez (1999) associa l'empleabilitat amb:

- **Hàbits de treball:** compromís, responsabilitat, puntualitat, sistematització, cordialitat, disposició...
- **Recerca i manteniment de la feina:** accés, selecció de la informació i comprensió d'allò que es demana, elaboració d'un currículum, superació d'una entrevista de treball, desenvolupament de la feina seguint uns estàndards de qualitat, mostrar una conducta proactiva davant les oportunitats de millora tant dins d'una organització com en el cas de canvi de feina.
- **Gestió de les pròpies possibilitats ocupacionals:** coneixement dels atributs personals, establiment de fites professionals, realització d'accions per assolir els objectius...
- **Disponibilitat ocupacional:** obert als canvis i a les necessitats canviants de les empreses ....
- **Adaptació a la mobilitat:** estar en disposició de comprendre els canvis laborals dins d'una mateixa empresa (verticals i horitzontals) i que poden implicar un canvi en el rol professional, disposició per a la mobilitat geogràfica, etc.
- **Autoestima professional:** coneixement i valoració dels atributs personals i de les fites aconseguides ...
- **Autoocupació:** capacitat de les persones per identificar oportunitats laborals i encaminar un seguit d'accions autònomes per aprofitar-les i treure un rendiment laboral.

Arran de la reflexió fruit de les consideracions anteriors podem extreure el següent ideograma amb la finalitat d'aclarir la relació entre els conceptes analitzats.

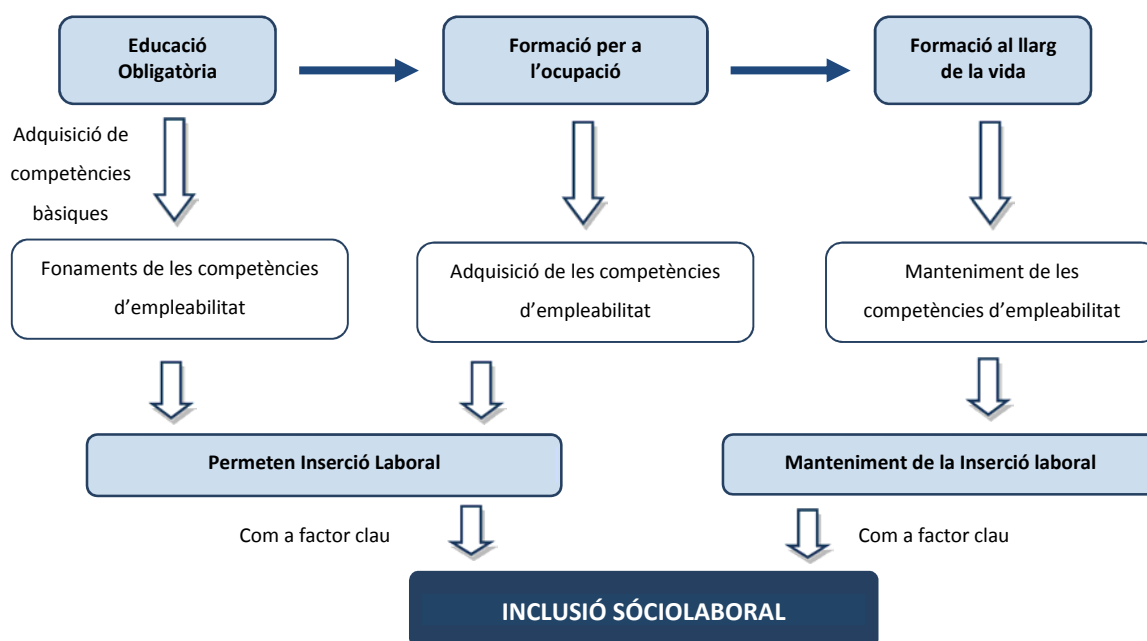


Figura 22. Relació entre les diferents modalitats d'educació i formació, i l'empleabilitat. Font: Elaboració pròpia

Estem d'acord, seguint l'ideograma anterior, en què l'ESO ha de facilitar un seguit de competències bàsiques als adolescents perquè tinguin la possibilitat de planificar i desenvolupar un projecte de vida, i si creuen convenient, anar modificant-lo en funció de les circumstàncies. Seran aquestes competències bàsiques adquirides les que s'erigiran com a fonaments sòlids per assolir les competències d'empleabilitat. És a dir, les competències bàsiques adopten, entre d'altres, un paper propedèutic en el sentit que faciliten les competències d'empleabilitat a les que anteriorment fèiem referència.

Aquí radica una de les qüestions bàsiques d'aquest treball d'investigació, ja que si els adolescents objecte d'estudi no obtenen el graduat en l'Educació Secundària Obligatoria, veuran limitades de forma significativa les possibilitats d'accedir a un lloc de treball. Posteriorment, serà a partir d'una educació-formació post-obligatòria, en format de Formació Professional Inicial, Cicles Formatius de Grau Mitjà i Superior, Universitat o cursos de formació per a l'ocupació, que s'adquiriran les competències que facilitaran, en certa mesura, que els adolescents puguin disposar de més possibilitats d'accedir, mantenir o canviar de feina. En conseqüència, serà mitjançant aquestes modalitats formatives que les persones adquiriran, integraran i milloraran les seves competències d'empleabilitat i estaran en millor disposició per accedir a una

ocupació i contribuir a la seva inclusió sociolaboral. Òbviament, i tal com hem esmentat al llarg d'aquest capítol, la societat actual avança ràpidament i moltes vegades la velocitat dels canvis esdevinguts dificulta la visió clara de la realitat existent, ja que ens endinsem en ciclons turbulents d'informació, necessitats, canvis, resultats, etc. Aquest fet provoca que la persona hagi de mostrar una adaptabilitat proactiva davant dels canvis i preveure amb antelació les diferents oportunitats que sorgeixen a l'àmbit laboral. Un element clau en aquest sentit és la formació al llarg de la vida com a eix per a mantenir a la persona permanentment en disposició de posseir competències d'empleabilitat. Aquesta formació al llarg de la vida ha de permetre a la persona anar adquirint nous aprenentatges en el seu camp professional, els quals permetran donar resposta a les noves necessitats, resoldre noves tipologies de problemes i situacions complexes, i conèixer noves formes d'actuar a partir de la interacció amb altres persones del mateix camp, etc. En definitiva la formació al llarg de la vida ha de proporcionar, entre altres aspectes, el manteniment de les competències d'empleabilitat per disposar de més possibilitats de mantenir-se en una situació d'inclusió sociolaboral.





## MARC APLICAT DE LA INVESTIGACIÓ

---

---



## 4. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

---

---

### Introducció

El marc aplicat de la recerca té com a referent, en primer lloc, el problema d'investigació que afecta al col·lectiu objecte d'estudi, i en segon lloc, els objectius que se'n deriven. Hem pogut constatar al llarg del marc teòric, nombrosos factors que condicionen el desenvolupament acadèmic dels adolescents, ja siguin o no tutelats; no obstant això, la pretensió del present treball de recerca no només se centra en la constatació i descripció d'aquests elements, sinó que pretén anar més enllà, explicant i interpretant les causes dels factors que el condicionen, analitzant les possibles correlacions que es puguin produir entre aquests i proposant millores mitjançant un model d'intervenció educativa que faciliti l'augment del rendiment acadèmic dels joves tutelats. És a dir, pretenem comprendre com les variables personals, sociofamiliars i educatives influeixen en el desenvolupament acadèmic dels joves, analitzar el possible grau de dependència amb el nivell de competències bàsiques desenvolupades, i posteriorment establir un model d'intervenció educativa amb la finalitat de promoure la millora del rendiment acadèmic.

Tot plegat ens advoca a la fonamentació del disseny i desenvolupament de la present investigació. Partim de la delimitació de les variables implicades en l'estudi fent referència, a grans trets, a variables de tipus personal, sociofamiliar, educativa i laboral, a més de les que se centren de forma concreta en les competències bàsiques. Posteriorment fem referència a la fonamentació metodològica des d'un punt de vista integrat multimodal, en el que utilitzem dos plantejaments simultanis i complementaris: la metodologia qualitativa i la metodologia quantitativa. Seguidament delimitem la població objecte d'estudi i especifiquem la mostra que se'n deriva, la qual cosa ens permet, conjuntament amb l'establiment dels instruments per a l'obtenció d'informació, realitzar una recollida d'informació objectiva, pertinent i suficient.

### 4.1. Variables implicades en la investigació

A partir dels objectius plantejats a la recerca i del plantejament teòric que la sustenta es defineixen les variables que formen part de l'estudi. Una variable fa referència a les qualitats i/o característiques de les persones o situacions que difereixen entre si i que són estudiades en la recerca (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994). D'altra banda, Tejada

(1997) complementa l'anterior definició esmentant que les variables han de ser definides en termes observables i mesurables per a la recerca, i Bisquerra (2000) afegeix que la variable es pot entendre com una característica que pot adoptar diferents valors i en la qual poden diferir les persones. En la mateixa línia, De Miguel Badesa (2000) assenjala que les variables són símbols als quals se'ls hi assignen valors i que es classifiquen en funció de la seva naturalesa i del seu àmbit. En definitiva, podem entendre la variable com una característica relativa a l'objecte d'estudi que es pot observar i mesurar, podent-se manifestar de formes diferents en funció d'una sèrie de valors prèviament definits. Uns dels aspectes claus en el disseny de tota investigació radica en l'establiment adequat de les variables per aconseguir, com afirmen Hernández Sampieri, Fernández i Baptista (2006), que ens proporcionin dades pertinents de la realitat.

D'acord amb la naturalesa del present estudi, les variables implicades són definides de forma operativa, concretant-les al màxim per observar-les i mesurar-les, i de forma paral·lela, establir els àmbits d'estudi amb les quals es relacionen.

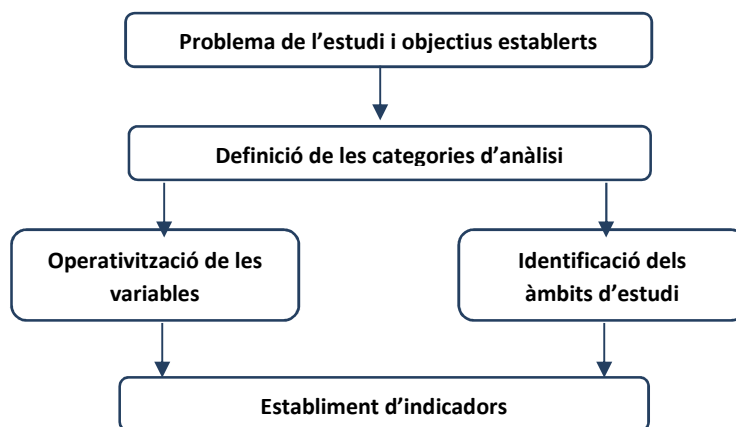


Figura 23. Procés seguit per establir les variables i els indicadors d'informació en la investigació

A partir de la identificació de les variables s'identifiquen els indicadors que permetran obtenir una informació real i objectiva sobre la variable analitzada.

La categorització de les variables realitzada en el present estudi s'estableix a partir dels criteris definits per Bisquerra (2000) i que fan referència a:

- Les categories de variables es defineixen en funció del problema i propòsit de la recerca.
- Les categories han d'estar ben definides, de forma clara i concreta.

- Les categories han de ser exhaustives i mútuament excloents.

En la següent taula es reflecteixen les categories d'anàlisi de les variables abans d'operativitzar-les, les quals s'erigeixen com a fonamentals d'acord amb el problema d'investigació i els objectius establerts. Cal destacar que tant per l'establiment d'aquestes categories com de les seves variables, ha estat indispensable el marc contextual de referència reflectit en capítols anteriors.

Categories d'anàlisi de les variables estudiades	
1.	Àmbit personal i sociofamiliar dels adolescents.
2.	Àmbit de desenvolupament acadèmic.
3.	Àmbit de coordinació entre tutor/a de l'institut o centre formatiu i el tutor/a del CRAE.
4.	Àmbit laboral dels adolescents.
5.	Autopercepció (adolescents) i percepció (tutor/a al CRAE ) de les competències bàsiques dels adolescents.
6.	Plantejaments institucionals relacionats amb el suport educatiu als adolescents en el CRAE.
7.	Estructura del suport educatiu als recursos residencials.

Taula 18. Categories d'anàlisi de les variables estudiades en la investigació

Així doncs, l'operativització de les variables permet portar a terme una concreció eficient amb la finalitat d'observar-les, quantificar-les i mesurar-les. A partir de les categories d'anàlisi reflectides en el quadre anterior s'han establert les variables que se'n deriven i s'han concretat els indicadors que permeten obtenir la informació necessària per a la recerca.

Els criteris utilitzats per classificar les variables operatives fan referència, per un costat, a la seva naturalesa, i per un altre, al criteri metodològic.

En relació amb la naturalesa de la variable (criteri de mesura) podem parlar de:

- **Qualitatives:** el resultat s'obté a partir de l'establiment de categories, ja que a causa de la seva naturalesa els resultats no són quantificables. Poden ser dicotòmiques o politòmiques.
- **Quantitatives:** la variable es pot mesurar en valors numèrics relacionats amb una unitat de mesura.

En relació amb el criteri metodològic fem referència a:

- **Variables independents:** característiques que s'observen i es manipulem amb la finalitat de comprovar els efectes que tenen sobre les variables dependents. Com explica Latorre, Rincón i Arnal, (2003), la variable independent és la situació antecedent a un efecte i es poden classificar per una banda en actives, és a dir, susceptibles de manipulació directa i deliberadament, i per l'altra banda en atributives o assignades, ja que en aquest cas, no és possible la seva manipulació (sexe, edat, etc.). Entre d'altres, les variables independents utilitzades en aquesta recerca han estat: programes de suport acadèmic que pot tenir un CRAE per als joves atesos en el centre, seguiment dels estudis per part del tutor/a del centre residencial, expectatives acadèmiques vers els joves que manifesta el tutor/a del CRAE i el professorat a l'institut o centre de formació, etc.
- **Variables dependents:** característica o resultat que es dona quan l'investigador manipula la variable independent. Com explica Tejada (1997:64), és l'efecte o resposta a partir de la variable independent. Entre d'altres, les variables dependents utilitzades en aquesta recerca han estat: resultats acadèmics dels joves, dificultats en el nombre d'assignatures, autopercepció acadèmica, desenvolupament competencial del jove, etc.
- **Variables intervinents:** són les variables que actuen entre la variable independent i la variable dependent, fent referència a disposicions ambientals i conductuals que afecten els resultats (variable dependent). A més, es vinculen a variables que, en un principi, com afirma Bisquerra (2000) són alienes a l'estudi però poden influir en els resultats. Entre d'altres, les variables intervinents utilitzades en aquesta recerca han estat: edat, sexe, estudis anteriors, etc.

Hem de remarcar que les variables de tipus sòciofamiliar són considerades com a variables independents, tot i així, i prenent com a referència aquest fet, els hi podem atribuir un sentit dependent o independent en funció dels objectius establerts en aquesta investigació.

L'operativització de les variables es relacionen amb l'establiment de dos camps d'estudi:

- Adolescents d'entre 14 i 19 anys tutelats per la DGAIA i residents en un CRAE.
- Protocol d'intervenció en els recursos residencials en relació amb el suport acadèmic als adolescents atesos.

Altrament, a l'hora de definir les variables i els indicadors de la present investigació es tenen en compte tot un seguit de criteris amb l'objectiu d'assegurar la seva pertinença i adequació a la finalitat de la recerca. Per tant, d'una banda, els criteris utilitzats per seleccionar les variables fan referència a: univocitat, importància, adequació i pertinença, funcionalitat, contextualització, varietat, suficiència, consistència, eficàcia, eficiència i efectivitat. Per l'altra banda, els criteris utilitzats per establir els indicadors es relacionen amb: univocitat i concreció, importància, adequació i pertinença, contextualització, varietat, individualització, suficiència, funcionalitat, consistència, mesurable, satisfactorietat, eficàcia, eficiència i efectivitat.

En la següent taula podem observar la concreció de les variables i dels indicadors que se'n deriven.

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit personal i sociofamiliar dels adolescents	1. Edat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 anys</li> <li>• 15 anys</li> <li>• 16 anys</li> <li>• 17 anys</li> <li>• 18 anys</li> <li>• 19 anys</li> </ul>	És pertinent i important comprovar si en funció de l'edat existeixen diferències significatives en relació amb el desenvolupament acadèmic, la tipologia de cursos als quals accedeixen, les expectatives vers la formació i les possibilitats d'inserció laboral.
		2. Sexe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dona</li> <li>• Home</li> </ul>	Aquesta variable ens pot permetre comprovar si existeixen diferències significatives entre els i les adolescents en funció del sexe, i en relació amb el desenvolupament acadèmic, itineraris realitzats, expectatives, etc.
		3. Lloc de naixement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catalunya</li> <li>• Fora de Catalunya, però dins d'Espanya</li> <li>• Fora d'Espanya</li> </ul>	Mitjançant aquestes variables volem obtenir més elements de valoració; en aquest cas si el fet d'haver nascut fora de Catalunya influeix en el desenvolupament acadèmic, o si les expectatives són diferents, si les dificultats identificades poden variar, etc.
		4. En cas d'haver nascut fora de Catalunya, temps residint en aquesta comunitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Més de 5 anys</li> <li>• Entre 2,5 i 5 anys</li> <li>• Entre 1 i 2,5 anys</li> <li>• Menys d'1 any</li> </ul>	
		5. Edat amb la qual l'adolescent ingressa al circuit de protecció de DGAIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menys d'un any</li> <li>• Entre 1 i 2 anys</li> <li>• Entre 2 i 3 anys</li> <li>• Entre 3 i 5 anys</li> <li>• Entre 5 i 7,5 anys</li> <li>• Més de 7,5 anys</li> </ul>	La variable fa referència al temps que porta l'adolescent dins el circuit de protecció de DGAIA, i si aquest factor influeix en el desenvolupament acadèmic dels i les adolescents.



Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit personal i sociofamiliar dels adolescents	6. Temps residint al recurs residencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menys d'un any</li> <li>• Entre 1 i 2 anys</li> <li>• Entre 2 i 3 anys</li> <li>• Entre 3 i 5 anys</li> <li>• Entre 5 i 7,5 anys</li> <li>• Més de 7,5 anys</li> </ul>	L'anàlisi de la variable ens pot portar a extreure conclusions sobre la influència que té el temps residint al recurs residencial com a element que condiciona el desenvolupament acadèmic dels adolescents objecte d'estudi.
		7. Manteniment de contacte amb la seva família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existència del contacte</li> <li>• Tipus de contacte</li> <li>• Freqüència de contacte</li> </ul>	Donada la importància del vincle familiar, si s'escau, volem saber si es pot establir una relació entre el contacte amb la família, el tipus de contacte i la seva freqüència, i el perfil acadèmic dels adolescents, les seves expectatives formatives i laborals, etc.
		8. Tipus de relació amb la seva família		
		9. Freqüència de relació amb la seva família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> </ul>	La variable pretén conèixer si una possible discapacitat, malaltia o trastorn, influeix en el desenvolupament acadèmic i de què forma. A més proporcionar informació per definir el perfil acadèmic.
		10. Discapacitat, trastorn o malaltia diagnosticada		
11. Consum de tòxics per part de l'adolescent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No consumeix</li> <li>• Alcohol</li> <li>• Tabac</li> <li>• Haixix</li> <li>• Pastilles</li> <li>• Substàncies sense especificar</li> <li>• Altres</li> </ul>	L'anàlisi de les variables ens proporcionarà informació del possible consum de substàncies tòxiques, el tipus i la possible interferència amb els estudis realitzats i d'altres àmbits de la vida dels i les joves participants en la recerca. Els adolescents es troben en unes edats en les quals el consum de substàncies tòxiques pot arribar a ser freqüent i significatiu. Conèixer si existeix o no consum, el tipus de consum i si estan sent tractats, contribuirà a establir el perfil de l'adolescent en aquest àmbit. A més, podrem analitzar si existeixen correlacions entre aquestes variables i la resta d'analitzades.		
12. Interferència del consum de tòxics en el rendiment acadèmic de l'adolescent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mai</li> <li>• Alguna vegada</li> <li>• Gairebé sempre</li> <li>• Sempre</li> </ul>			

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit personal i sociofamiliar dels adolescents	13. Detenció per part de la policia 14. Ingress en un Centre Educatiu de Justícia Juvenil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absència</li> <li>• Presència</li> </ul>	Aquestes variables pretenen donar informació sobre si podem establir relacions significatives entre els expedients oberts a justícia juvenil i els condicionants per a la formació dels i les adolescents participants en la recerca, els seus itineraris formatius, etc. D'altra banda, el conjunt de variables contribuirà a comprovar si existeixen correlacions amb altres variables analitzades.
	Àmbit del desenvolupament acadèmic dels adolescents	15. Estudis anteriors	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educació Primària</li> <li>• 1ºESO</li> <li>• 2ºESO</li> <li>• 3ºESO</li> <li>• 4ºESO</li> <li>• Batxillerat</li> <li>• CFGM</li> <li>• CFGS</li> <li>• Formació per a l'ocupació</li> <li>• Altres estudis</li> </ul>	Aquestes variables ens indicaran els estudis que ja han realitzat la població objecte d'estudi i per tant contribuiran a definir el seu perfil acadèmic. D'altra banda, també ens permetrà conèixer si existeixen relacions significatives entre els estudis cursats i les expectatives vers als nous estudis, expectatives laborals, comportaments a classe, etc.
		16. Cursos repetits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, a Primària / Curs?</li> <li>• 1er ESO</li> <li>• 2on ESO</li> <li>• 3er ESO</li> <li>• 4er ESO</li> <li>• Altres</li> </ul>	L'anàlisi de la variable ens oferirà informació per definir el perfil acadèmic de la població objecte d'estudi i si existeix alguna correlació amb la resta de variables.

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit del desenvolupament acadèmic dels adolescents	17. Obtenció del títol de l'ESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>No</li> <li>Sí</li> </ul>	La informació que ens ofereix aquesta variable ens permetrà fer una definició més completa del perfil acadèmic, analitzar els itineraris formatius, i evidenciar si aquesta variable té algun tipus d'influència en la resta de variables analitzades.
		18. Comparació del rendiment acadèmic amb cursos anteriors	<ul style="list-style-type: none"> <li>No, pitjors notes</li> <li>No, millors notes</li> <li>Sí</li> </ul>	L'anàlisi de la variable ens permetrà conèixer les evolucions i/o possibles regressions que ha realitzat la població objecte d'estudi en relació amb els estudis, i comprovar possibles relacions significatives amb altres variables per conèixer les causes.
		19. Estudis actuals	<ul style="list-style-type: none"> <li>3er ESO</li> <li>4art ESO</li> <li>PQPI</li> <li>1er Batxillerat</li> <li>CFGM</li> <li>CFGS</li> <li>Formació per a l'ocupació</li> <li>Altres estudis</li> <li>Cap estudi</li> </ul>	Aquesta variable té la finalitat de contribuir a definir el perfil acadèmic actual de la població objecte d'estudi i analitzar si el tipus d'estudis cursat té alguna influència o nivell de dependència sobre la resta de variables.
		20. Adequació dels estudis que realitza actualment	<ul style="list-style-type: none"> <li>No</li> <li>Sí</li> </ul>	Aquesta variable ens dona informació sobre la percepció de pertinença dels estudis que actualment està realitzant l'adolescent, i si aquesta pertinença condiona o no el seu desenvolupament acadèmic.

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit del desenvolupament acadèmic dels adolescents	21. Modalitat d'escolarització / Matriculació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula ordinària</li> <li>• Aula d'acollida</li> <li>• UEC</li> <li>• USEE</li> <li>• Curs de formació ocupacional</li> </ul>	Aquesta variable va dirigida sobretot als adolescents que estan realitzant cursos de l'ESO, per analitzar la influència de la modalitat d'escolarització sobre la resta de variables analitzades.
		22. Elements d'atracció per als adolescents en relació amb els estudis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Companys/es</li> <li>• Professors/res</li> <li>• Ubicació del centre</li> <li>• Continguts treballats</li> <li>• Recursos utilitzats</li> <li>• Altres</li> </ul>	L'anàlisi de les variables ens permetrà conèixer elements que contribueixen a que els adolescents es puguin sentir més còmodes assistint a l'institut o recurs formatiu, així com aquells factors que propicien tot el contrari. A més, ens proporciona informació sobre l'establiment dels possibles nivells de dependència amb altres variables analitzades.
		23. Elements de rebuig per als adolescents en relació amb els estudis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cap assignatura</li> <li>• Entre 1 i 3 assignatures</li> <li>• Més de 3 assignatures</li> <li>• Totes les assignatures</li> </ul>	Les variables analitzades donen informació de la possible presència de dificultats en els estudis i en cas positiu, en quines assignatures. A més, a partir de la informació recollida podem comprovar si existeixen relacions significatives amb altres variables, per exemple les que es deriven de les competències analitzades.
		24. Dificultats en el nombre de les assignatures	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llengua Catalana</li> <li>• Llengua Castellana</li> <li>• Matemàtiques</li> <li>• Anglès</li> <li>• Tecnologia</li> <li>• Educació Física</li> <li>• Ciències de la natura</li> <li>• Geografia i Història</li> <li>• Pràctiques</li> <li>• Altres</li> </ul>	
		25. Especificació de les assignatures en què tenen dificultats els adolescents		

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit del desenvolupament acadèmic dels adolescents	26. Dificultats trobades a l'Institut	<ul style="list-style-type: none"> <li>No m'agrada estudiar</li> <li>No em puc concentrar</li> <li>Em costa molt comprendre el que m'expliquen</li> <li>Em distrec fàcilment</li> <li>De seguida oblidó el que m'expliquen</li> <li>Els companys em molesten</li> <li>Altres</li> </ul>	Aquesta variable ens aportarà informació relacionada amb els diferents elements que poden dificultar el desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca, i si existeixen influències significatives amb altres variables analitzades, per exemple, les expectatives vers els estudis, la vocació professional, etc.
		27. Dificultats d'aprenentatge que mostren els adolescents	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concreció</li> </ul>	Aquestes variables estan dirigides als professors/res de l'institut o centre de formació, amb la finalitat d'identificar de forma més específica les dificultats que mostren els adolescents.
		28. Causes de les dificultats d'aprenentatge que mostren els adolescents		
		29. Percepció i autopercepció de les causes que dificulten el rendiment acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitat o no per aquestes assignatures</li> <li>Hàbits d'estudi</li> <li>Confiança en si mateix</li> <li>Interès</li> <li>Ambient a classe</li> <li>Metodologia aplicada</li> <li>Suport al CRAE</li> <li>Professors/res</li> <li>Metodologia aplicada</li> <li>Manca de Suport</li> <li>Clima</li> </ul>	Les variables ens proporcionaran informació sobre d'algunes de les causes que faciliten o dificulten el rendiment acadèmic de la població objecte d'estudi, contribuint a la delimitació del perfil acadèmic. D'altra banda, ens permet comprovar si les variables analitzades mantenen una relació significativa amb altres variables com el temps al circuit de protecció de DGAIA, el suport des del recurs residencial, etc.

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit del desenvolupament acadèmic dels adolescents	30. Satisfacció amb les notes de l'adolescent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gens</li> <li>• Una mica</li> <li>• Bastant</li> <li>• Molt</li> </ul>	Mitjançant l'anàlisi de la variable podem conèixer l'autopercepció dels adolescents participants en la recerca sobre les seves notes, i si aquesta percepció condiona alguna de la resta de variables analitzades. A més, podem conèixer la percepció dels tutors/res tant del CRAE com de l'Institut o centre de formació, i comprovar com pot influir aquesta percepció en les actuacions que ells desenvolupen.
		31. Expulsió de l'Institut	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> </ul>	Mitjançant aquestes variables podem conèixer més sobre el perfil acadèmic dels adolescents participants en la recerca i establir nivells de dependència amb altres variables analitzades, així com identificar els principals motius d'expulsió. A més, podem comprovar si existeixen correlacions amb altres variables, com per exemple expedients oberts a justícia juvenil, expectatives vers els estudis, coordinacions entre recurs residencial i l'Institut o centre de formació, etc.
		32. Valoració del grup d'iguals a l'Institut	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dolenta</li> <li>• Regular</li> <li>• Bona</li> <li>• Desconeguda</li> </ul>	La valoració d'aquesta variable ens permetrà conèixer de què forma el grup d'iguals a l'Institut o recurs formatiu condiona el desenvolupament acadèmic de la població objecte d'estudi.

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit del desenvolupament acadèmic dels adolescents	33. Assistència a classe 34. Satisfacció amb el curs realitzat 35. Participació a classe 36. Facilitat per estar assegut/da 37. Respecte als companys 38. Respecte cap als professors/res 39. Ajuda als companys 40. Compliment de les normes 41. Atenció a classe 42. Coneixement dels deures a fer 43. Control de les pertinences acadèmiques 44. Influència del consum de tòxics en els estudis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No / Mai</li> <li>• Alguna vegada</li> <li>• Gairebé sempre</li> <li>• Sí / Sempre</li> </ul>	Aquestes variables se circumscriuen al desenvolupament acadèmic a l'institut o centre de formació. El conjunt de variables ajuda a establir el perfil de desenvolupament acadèmic dels adolescents participants en la recerca i, a més, comprovar els possibles nivells de dependència amb la resta de variables analitzades. És important conèixer com és el desenvolupament de l'adolescent a classe per identificar punts febles i punts a reforçar. D'altra banda, l'anàlisi d'aquestes variables ens permeten complementar el perfil acadèmic dels adolescents.
		45. Intervencions educatives realitzades des del CRAE per augmentar el rendiment acadèmic de l'adolescent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> </ul>	Aquestes variables fan referència a si es realitzen o s'han realitzat intervencions educatives des del centre residencial, l'institut o centre de formació per augmentar el nivell de desenvolupament acadèmic dels adolescents, com es concreten aquestes intervencions i si ha existit coordinació entre els tutors/res. En particular, ens ofereix informació sobre els possibles nivells de dependència entre les intervencions realitzades i expectatives dels adolescents, evolucions positives, etc. A més, ens permeten identificar clarament, accions que poden resultar positives pel desenvolupament acadèmic dels joves.
		46. Intervencions educatives realitzades des de l'Institut o centre de formació per augmentar el rendiment acadèmic de l'adolescent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concreció de les intervencions</li> </ul>	
		47. Establiment d'un pla d'actuació comú entre l'Institut o recurs formatiu i el centre residencial com a suport educatiu per a l'adolescent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> </ul>	

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit del desenvolupament acadèmic dels adolescents	48. Comparació del rendiment acadèmic de l'adolescent amb la resta de companys	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superior</li> <li>• Inferior</li> <li>• Igual</li> </ul>	La comparació amb la resta del grup d'iguals a l'Institut o al centre de formació ens pot oferir informació que ens acosti a conèixer si, el fet d'estar al circuit de protecció de DGAIA, és un condicionant significatiu relacionat amb el desenvolupament acadèmic de l'adolescent.
		49. Atributs personals que faciliten el rendiment acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concreció dels atributs</li> </ul>	La variable ens permet conèixer els factors positius que faciliten el desenvolupament acadèmic i establir els possibles nivells de dependència amb variables personals, competencials, d'expectatives de futur, etc., a banda de complementar el perfil acadèmic.
		50. Percepció per part del tutor/a al CRAE del suport educatiu que necessita l'adolescent a l'Institut o centre de formació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> </ul>	Aquesta variable té la finalitat de conèixer la percepció del tutor/a de l'adolescent al recurs residencial en relació amb el suport que el/la jove rep a l'Institut o centre de formació, i comprovar si existeixen nivells de dependència amb altres variables, com per exemple la coordinació entre recurs residencial i Institut o centre de formació.
		51. Seguiment dels estudis per part del tutor/a del centre residencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Alguna vegada</li> <li>• Gairebé sempre</li> <li>• Sí</li> </ul>	Les variables ens permeten conèixer si es fa un seguiment de l'adolescent des del CRAE i establir els possibles nivells de dependència amb altres variables analitzades, com per exemple rendiment acadèmic, expectatives en els estudis, etc. D'altra banda, també ens ofereixen informació sobre qui és la persona que dóna aquest suport.
		52. Persona que dóna suport a l'adolescent a estudiar i fer deures.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutor/a</li> <li>• Educador/a</li> <li>• Personal extern</li> <li>• Cap persona</li> <li>• Altres...</li> </ul>	



Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit del desenvolupament acadèmic dels adolescents	53. Temps d'estudi al centre residencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>No</li> <li>Sí, més de 3 dies a la setmana</li> <li>Sí, menys de 3 dies a la setmana</li> <li>Sí, cada dia</li> </ul>	El coneixement de la variable aporta informació sobre els hàbits d'estudi dels adolescents un cop fora de classe, i les possibles relacions de dependència amb altres variables analitzades.
		54. Assistència a l'espai de deures i estudi al centre residencial 55. Satisfacció vers l'estudi, etc. 56. Participació en l'espai d'estudi al recurs residencial 57. Facilitat per mantenir-se assegut. 58. Ajut als companys en l'espai d'estudi al recurs residencial 59. Respecte pels companys a l'espai d'estudi 60. Seguiment de les indicacions de l'educador en l'espai d'estudi al CRAE 61. Compliment de la normativa a l'espai d'estudi al CRAE. 62. Atenció mostrada a l'espai d'estudi al recurs residencial 63. Coneixement del que ha de fer 64. Planificació de les activitats 65. Finalització de les activitats que comença. 66. Esforç en les activitats que realitza l'adolescent.	<ul style="list-style-type: none"> <li>No / Mai</li> <li>Alguna vegada</li> <li>Gairebé sempre</li> <li>Sí / Sempre</li> </ul>	El conjunt de les variables analitzades ens dona informació significativa sobre el desenvolupament acadèmic dels adolescents un cop fora de l'Institut o del centre de formació. En aquest cas es fa referència a l'espai de deures que poden tenir als CRAE. Amb la informació d'aquestes variables podem comprovar els possibles nivells de dependència amb altres variables plantejades i oferir indicacions al voltant de pautes d'intervenció educativa.

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit del desenvolupament acadèmic dels adolescents	67. Adequació del lloc per estudiar al CRAE 68. Suport anímic en els estudis	<ul style="list-style-type: none"> <li>No / Mai</li> <li>Alguna vegada</li> <li>Gairebé sempre</li> <li>Sí / Sempre</li> </ul>	El conjunt de les variables analitzades ens proporciona informació significativa al voltant del desenvolupament acadèmic dels adolescents un cop fora de l'Institut o del centre de formació. En concret, es fa referència a l'espai de deures que es pot tenir establert en els CRAE. Així, amb la informació d'aquestes variables podem comprovar els possibles nivells de dependència amb altres variables plantejades i obtenir informació sobre pautes d'intervenció educativa.
		69. Expectatives dels estudis a assolir	<ul style="list-style-type: none"> <li>PQPI</li> <li>ESO</li> <li>CFGM</li> <li>CFGS</li> <li>Batxillerat</li> <li>Universitat</li> <li>Altres</li> </ul>	Aquesta variable contribueix a establir el coneixement del grau d'expectatives relacionades amb els estudis que podrien arribar a assolir els adolescents participants, i, posteriorment, analitzar si aquestes expectatives influeixen en la resta de variables analitzades i, per tant, si es converteixen en un eix clau de la intervenció educativa.
	Àmbit de coordinació entre tutor/a del l'Institut o recurs formatiu i tutor/a del CRAE	70. Contacte entre Institut o recurs de formació i CRAE	<ul style="list-style-type: none"> <li>No</li> <li>Sí</li> </ul>	El conjunt de variables ens ofereix una informació significativa sobre la coordinació que existeix entre el recurs residencial i l'Institut o centre de formació, com es concreta aquesta coordinació i amb quina freqüència es realitza. Tot plegat amb la finalitat de comprovar els possibles nivells de dependència entre aquesta coordinació i el desenvolupament acadèmic de l'adolescent.
		71. Freqüència de contacte entre Institut o recurs de formació i CRAE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Setmanal</li> <li>Quinzenal</li> <li>Mensual</li> <li>Altres</li> </ul>	

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit de coordinació entre tutor/a del l'institut o recurs formatiu i tutor/a del CRAE	72. Persona de contacte amb el centre residencial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mateixa persona sempre</li> <li>• No és la mateixa persona sempre</li> </ul>	El conjunt de variables ens ofereix una informació significativa sobre la coordinació entre el recurs residencial i l'Institut o centre de formació, com es concreta aquesta i amb quina freqüència es realitza. Tot plegat amb la finalitat de comprovar els possibles nivells de dependència entre aquesta coordinació i el desenvolupament acadèmic de l'adolescent.
		73. Accessibilitat per part del tutor/a de l'institut o centre de formació al tutor/a del CRAE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dolenta</li> <li>• Regular</li> <li>• Bona</li> <li>• Molt Bona</li> </ul>	
		74. Accessibilitat per part del tutor/a del CRAE al tutor/a del l'Institut o centre de formació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dolenta</li> <li>• Regular</li> <li>• Bona</li> <li>• Molt Bona</li> </ul>	
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit laboral dels adolescents	75. Recerca de feina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> </ul>	Un pilar fonamental en els processos d'inclusió social fa referència a l'ocupació laboral. El conjunt de variables contribueixen a identificar el perfil laboral dels joves participants, i si aquestes variables presenten una relació de dependència amb el desenvolupament acadèmic.
		76. Percepció del nivell de formació suficient per accedir a una feina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> </ul>	
		77. Requisits per accedir a una feina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concreció</li> </ul>	
		78. Experiència laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> </ul>	
		79. Situació laboral actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No Treballa</li> <li>• Treballa</li> </ul>	

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació	
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Àmbit laboral dels adolescents	80. Vocació professional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concreció</li> </ul>	És important obtenir informació sobre la vocació professional, per comprovar fins a quin punt aquestes opcions són realistes o són discursos estereotipats.	
		81. Expectatives vers la vocació professional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> <li>• No ho sé</li> </ul>	La variable contribueix a donar informació sobre les expectatives d'assolir finalment la professió demandada, per posteriorment comprovar si aquest fet pot ser un condicionant per a la formació.	
		82. Importància de la formació al llarg de la vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Sí</li> <li>• No ho sé</li> </ul>	És important conèixer la percepció que manifesten els adolescents en relació amb la formació al llarg de la vida i saber quins elements poden condicionar una resposta positiva a aquesta qüestió.	
	Autopercepció dels adolescents, percepció del tutor/a del CRAE i del professorat a l'institut o centre de formació, sobre les competències bàsiques (prenent com a referència els joves)	83. Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicació oral</li> <li>• Comprensió lectora</li> <li>• Expressió escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombres i càlcul</li> <li>• Resolució de problemes</li> <li>• Mesures</li> <li>• Geometria</li> </ul>	Les variables ens permeten conèixer quina és la percepció dels joves en relació amb les seves competències bàsiques, contribuint així a identificar el perfil acadèmic i laboral dels adolescents. A més, podem comprovar els possibles nivells de dependència entre alguna de les competències bàsiques i el desenvolupament acadèmic, així com determinar quines són les competències millor valorades i les que resulten amb nivells de domini més baixos.
		84. Matemàtica			

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Adolescents d'entre 14 i 19 anys, tutelats per la DGAIA i residents a un CRAE	Autopercepció dels adolescents i percepció del tutor/a del CRAE, sobre les competències bàsiques (prenent com a referència els joves)	85. Accés i tractament de la informació i competència digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accés i tractament de la informació</li> <li>• Ús de la tecnologia</li> </ul>	Les variables ens permeten conèixer quina és la percepció dels joves en relació amb les seves competències bàsiques, contribuint a identificar el seu perfil acadèmic i laboral. A banda d'això, podem comprovar els possibles nivells de dependència entre alguna de les competències bàsiques i el desenvolupament acadèmic, així com determinar quines són les competències millors valorades i les que resulten amb nivells de domini més baixos.
		86. Coneixement i interacció amb l'entorn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització d'objectes quotidians</li> <li>• Medi ambient</li> <li>• Salut</li> </ul>	
		87. Laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drets i deures dels treballadors</li> <li>• Habilitats personals i de coneixement del lloc de treball</li> <li>• Adaptabilitat</li> <li>• Empleabilitat</li> </ul>	
		88. Iniciativa i autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia</li> <li>• Iniciativa</li> </ul>	
		89. Aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoregulació</li> <li>• Actitud cap a l'aprenentatge</li> <li>• Atributs personals per aprendre</li> </ul>	
		90. Social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilitats socials</li> <li>• Treball en equip</li> <li>• Social i ciutadana</li> </ul>	

Àmbit d'estudi	Categoria d'anàlisi	Definició de la variable	Indicadors de resposta (tipologia de resposta)	Justificació
Protocol d'intervenció als recursos residencials en relació amb el suport educatiu als adolescents	Plantejaments institucionals	91. PEC (suport educatiu als joves atesos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Està reflectit</li> <li>• No està reflectit</li> <li>• Coneixement per part dels professionals</li> </ul>	Aquestes variables ens ofereixen informació sobre el pes específic dels programes de suport educatiu en els CRAE, si consta o no en els plantejaments institucionals, i si els professionals disposen d'informació pertinent al voltant d'aquests programes.
		92. RRI (normativitzat el suport acadèmic dels joves atesos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Està reglamentat</li> <li>• No està reglamentat</li> <li>• Coneixement per part dels professionals</li> </ul>	
		93. Programació anual (planificació del suport acadèmic dels joves atesos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Està reflectit</li> <li>• No està reflectit</li> <li>• Coneixement per part dels professionals</li> </ul>	
		94. Protocol específic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existeix un protocol específic</li> <li>• No existeix un protocol específic</li> <li>• Coneixement per part dels professionals</li> </ul>	
	Estructura del suport educatiu en els CRAE	95. Agents	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil professional</li> <li>• Externs /interns</li> </ul>	L'anàlisi de les variables ens permet saber el contingut i resultats dels programes de suport educatiu en els CRAE. En conseqüència, podem comprovar els possibles nivells de dependència entre les variables d'aquests programes i el desenvolupament acadèmic dels adolescents i treure conclusions relacionades amb les bones pràctiques.
		96. Objectius de la intervenció	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generals</li> <li>• Específics</li> </ul>	
		97. Metodologies d'intervenció	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principis metodològics</li> <li>• Tipologies utilitzades</li> </ul>	
		98. Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espais</li> <li>• Temps</li> <li>• Externs / Interns</li> </ul>	

<p><b>Protocol d'intervenció als recursos residencials en relació amb el suport educatiu als adolescents</b></p>	<p><b>Estructura del suport educatiu en els CRAE</b></p>	<p>99. Avaluació</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Què s'avalua?</li> <li>• Qui avalua?</li> <li>• Com avalua?</li> <li>• Quan s'avalua?</li> <li>• Amb què s'avalua?</li> </ul>	<p>L'anàlisi de les variables ens permeten saber el contingut i resultats dels programes de suport educatiu en els CRAE. En conseqüència, podem comprovar els possibles nivells de dependència entre les variables d'aquests programes i el desenvolupament acadèmic dels adolescents i treure conclusions relacionades amb les bones pràctiques.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Taula 19. Concreció de variables i indicadors analitzats en la recerca

## 4.2. Fonamentació metodològica

Fonamentar la metodologia del present estudi ens aboca, ineludiblement, a fer un pas previ i fer referència al paradigma sobre el qual es basa la recerca. Per paradigma entenem, com explica Kuhn (1965:13), *“realitzacions científiques universalment reconegudes i que faciliten models de problemes i solucions a la comunitat científica, produint-se, en el moment en què aquest paradigma no ofereix el suficient coneixement científic per donar resposta als fenòmens, una revolució científica que desemboca en un canvi de paradigma”*. D'altra banda, Latorre et al., (2003:39) defineixen el concepte com *“un esquema teòric o via de percepció o comprensió del món, que un grup de científic ha adoptat”*. Així, també estem d'acord amb Bisquerra (2000) quan afirma que els paradigmes en si es poden complementar, i no han de tendir a eliminar-se o competir entre ells, evidenciant una crítica al voltant dels plantejaments de Kuhn.

Certament, el present estudi d'investigació es basa en la utilització flexible i complementària dels tres grans paradigmes de referència en la investigació educativa: *el positivista, l'interpretatiu i el sociocrític*. En primer lloc, fem al·lusió al positivista perquè com ja s'ha esmentat al llarg de l'estudi, un dels objectius és definir el perfil i explicar els condicionants en el desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca. En segon lloc, l'estudi es basa també en el paradigma interpretatiu perquè a banda d'explicar, té la finalitat de comprendre i interpretar els fenòmens estudiats, és a dir, com mencionen Latorre et al., (2003), l'interès fa referència a l'estudi dels significats de les accions humanes i la vida social. En aquest cas, es tracta d'analitzar, comprendre i indagar en les causes dels fenòmens sense interferir en aquests. Per acabar, i en tercer lloc, l'estudi també es complementa des del paradigma sociocrític perquè a partir de la reflexió al voltant del coneixement obtingut, es vol identificar aquells factors de canvi que poden facilitar l'augment del rendiment acadèmic dels joves participants en la recerca, elaborant un model d'intervenció socioeducativa i un recull de les bones pràctiques que es desenvolupen als CRAE.

Definits els paradigmes que fonamenten la recerca, hem d'aprofundir en els diferents mètodes que s'empraran per, com explica Bisquerra (2000), arribar al coneixement científic. En relació amb aquest últim concepte, Ander Egg (1993) el defineix com el conjunt de coneixements racionals obtinguts de forma metòdica (mitjançant un mètode científic), contrastats amb la realitat i susceptibles de ser transmesos. D'altra banda, el terme mètode, procedeix del grec *methodos*, el qual significa camí o sender; en aquest sentit Tejada (1997:17) defineix el mètode científic com *“el procediment que utilitzem*



*per arribar al coneixement de la realitat, que exigeix sistematització de pensament i acció*". Aquesta definició es complementa amb l'afirmació de Ander Egg (1993) quan explica que el mètode científic engloba un seguit de tècniques, operacions, regles, etc., que s'han de planificar de forma voluntària i reflexiva. Entre les seves característiques, Perelló Oliver (2009) destaca que és teòric, hipotètic, empíric, inductiu, crític, circular i analític i que descendeix als fets a través de les tècniques.

Des del punt de vista d'anàlisi filosòfic epistemològic, el plantejament metodològic del present estudi es basa en un enfocament integrat "multimodal" (Hernández Sampieri et al., 2006), ja que s'utilitzen dos plantejaments simultanis que es complementen: la metodologia quantitativa i la metodologia qualitativa. Per un costat, mitjançant la metodologia quantitativa podem explicar, descriure i controlar els diferents fenòmens que emergeixen en el desenvolupament de la recerca sense que per la nostra banda puguem condicionar l'esmentat fenomen. A més, com afirmen Hernández Sampieri et al., (2006), ens permet la possibilitat de generalitzar els resultats, tenir control sobre els fenòmens i la possibilitat de rèplica, i comparar amb altres estudis similars. Per un altre costat, a partir de la metodologia d'índole qualitativa podem conèixer, comprendre, interpretar i aprofundir millor en els condicionants que té la població objecte d'estudi en relació amb el seu desenvolupament acadèmic, a més de, com posen de manifest Hernández Sampieri et al., (2006), proporcionar més dispersió i riquesa pel que fa a interpretació, contextualització i flexibilitat. Així mateix, Pérez Serrano (2000) remarca el fet que la metodologia qualitativa permet captar la reflexió, motivacions i interessos dels mateixos actors.

Totes dues metodologies es poden complementar de forma eficient facilitant de forma significativa l'assoliment dels objectius de la recerca. Pérez Serrano (2000) en aquest sentit, afirma que la seva combinació aporta una major riquesa interpretativa, una millor visió global i una aproximació a la realitat.

### **4.3. Tipologia de l'estudi**

Són nombroses les classificacions que coexisteixen en relació amb les tipologies d'investigacions educatives. En aquest cas, a partir de Tejada, (1997); Latorre et al (2003) i Bisquerra (2004), i amb la finalitat d'aclarir i justificar el tipus de recerca que es duu a terme, s'ha elaborat la següent taula en la qual es caracteritza el tipus de recerca en funció d'una sèrie de criteris determinats.

Cr·iteris de classificació	Tipus de recerca
1. Segons el procés formal	Inductiva
2. Segons el grau d'abstracció	Investigació aplicada (elaboració d'un model d'orientació a la pràctica).
3. Segons la manipulació de variables	Ex post facto / Descriptiva
4. Segons la dimensió cronològica	Investigació descriptiva (present)
5. Segons el lloc	Investigació de camp
6. Segons l'objectiu	Descriptiva / Explicativa
7. Segons la naturalesa de les dades	Quantitativa / Qualitativa

Taula 20. Caracterització metodològica de la recerca

- **Inductiva:** mitjançant l'anàlisi dels casos estudiats als CRAE arribem a un seguit de conclusions que, prenent en consideració les limitacions de la recerca, podem generalitzar a la resta de població dels CRAE analitzats. És per aquest motiu que la metodologia de recerca és inductiva, atès que parteix d'allò particular per aproximar-se a allò general.
- **Aplicada:** el present estudi té la finalitat de caracteritzar la mostra seleccionada, així com conèixer, explicar i comprendre els factors condicionants en relació amb el desenvolupament acadèmic, prenent com a referència les competències bàsiques, les variables de caràcter sociopersonal, acadèmic i laboral. Posteriorment, i a partir d'aquest coneixement, s'elabora un model d'intervenció socioeducativa amb la finalitat de millorar el rendiment acadèmic dels joves participants en l'estudi, quedant en un plànol secundari augmentar el corpus de coneixement (teoria).
- **Descriptiva / Explicativa:** Prenent en consideració l'excepcionalitat dels adolescents que conformen la mostra seleccionada, com a conseqüència de les seves característiques sociopersonals, la recerca pretén conèixer i descriure les característiques d'aquesta població, així com les variables que estan relacionades amb el desenvolupament acadèmic; així, pot dir-se que l'estudi s'emmarca sota una metodologia descriptiva. No obstant això, la recerca no es queda tan sols en la descripció dels fenòmens analitzats, sinó que a més intenta anar més enllà i conèixer les seves causes; per la qual cosa també utilitza el mètode explicatiu, ja que com esmenta Tejada (1997:72), "arribar al coneixement de les causes és la fi de tota recerca".

- **Investigació descriptiva (present):** des del punt de vista de la dimensió cronològica, la recerca de tipus descriptiva, ja que descriu les variables plantejades tal com apareixen en l'actualitat, és a dir, en el moment en el qual es realitza l'estudi.
- **Mitjà o lloc de la recerca:** la recerca fa referència a un estudi de camp, ja que la finalitat és comprendre els fenòmens que esdevenen en la situació natural dels CRAE i dels instituts i/o centres formatius on desenvolupen els seus estudis els joves participants. A més, s'ha de remarcar que no es creen condicions intencionades sinó que s'analitzen els fenòmens tal com apareixen en l'actualitat i de forma natural.
- **Ex post facto / descriptiva:** en l'estudi de recerca no existeix cap tipus de manipulació deliberada de variables sinó el que es cerca és observar, descriure i comprendre els fenòmens estudiats tal com es donen en situació natural. Per aquest motiu pot dir-se que des del punt de vista de la manipulació de variables, és un estudi de tipus descriptiu. A més, també podem afirmar que es tracta d'un estudi ex post facto, ja que, encara que no s'han manipulat les variables independents, sí que s'analitza a posteriori el resultat d'aquesta influència.
- **Quantitativa / Qualitativa:** la recerca utilitza de forma complementària tant el tipus de procediment metodològic quantitatiu com el qualitatiu. Mitjançant el primer es busca conèixer, explicar i verificar aspectes observables i quantificables de la realitat, mentre que a partir del segon procediment metodològic, s'intenta comprendre i interpretar els fenòmens esdevinguts. Subratllar que la utilització dels dos procediments s'aplica de forma complementària i no excloent.

#### 4.4. Abast de l'estudi

Existeixen autors (Hernández Sampieri et al., 2006) que prefereixen parlar de l'abast de la recerca en comptes de fer-ho de tipologies d'investigació. Des d'aquest punt de vista, el present estudi contempla els següents abasts:

- **Abast exploratori:** ja que no hi ha massa literatura bibliogràfica sobre la relació entre rendiment acadèmic, competències bàsiques i joves tutelats institucionalment des del punt de vista psicopedagògic.
- **Abast descriptiu:** perquè s'orienta a la recerca i descripció de les característiques de la població objecte d'estudi en relació amb el desenvolupament acadèmic i el

nivell de desenvolupament de competències bàsiques, perfilant, si s'escau, la tendència general del grup d'anàlisi.

- **Abast correlacional:** l'estudi pretén conèixer el tipus de relacions (grau de dependència) i el nivell de vinculació entre les diferents variables i àmbits de categories analitzades, és a dir, si existeixen correlacions en les variables de tipus personal, sociofamiliar, educativa, laboral, de coordinació entre el CRAE i l'institut o centre de formació entre si, i en relació amb el desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca. A més, també indaga en les relacions que poden esdevenir-se entre les distintes competències bàsiques analitzades i les possibles relacions amb les variables anteriorment esmentades.
- **Abast explicatiu:** la recerca pretén anar més enllà de la pura descripció de les variables, així com de les correlacions que es puguin esdevenir, per identificar les causes del problema objecte d'estudi.

Prenent en consideració l'abast del present estudi, aquest es caracteritza per la utilització d'una metodologia eminentment descriptiva i inferencial, no obstant això, també indaga en les causes de les diferents relacions de dependència o independència que es puguin arribar a donar entre les variables analitzades, i intenta ampliar el cos de coneixement existent fins ara en relació amb el desenvolupament acadèmic dels adolescents que participen en l'estudi. A més, en el cas que ens ocupa, estem fent referència a un estudi de camp, descriptiu, explicatiu i aplicat, en el qual es combina de forma complementària la metodologia quantitativa i qualitativa.

#### **4.5. Població i mostra de la recerca**

En aquest apartat farem referència a la definició i identificació de la població objecte d'estudi de la present investigació, així com a l'especificació, caracterització i justificació de la mostra seleccionada.

##### **4.5.1. Caracterització de la població objecte d'estudi**

Prenent en consideració la finalitat i els objectius de la present recerca, ha arribat el moment de delimitar la població objecte d'estudi i la mostra que se'n deriva. Quan parlem de població objecte d'estudi, estem fent referència, com expliquen Tejada (1997) i Bisquerra (2000) al conjunt total de persones que reuneixen els criteris definits per ser considerades adequades per a la recerca, i per tant, sobre les quals es pretenen analitzar uns determinats fenòmens. En conseqüència i per desenvolupar al màxim un

treball amb rigor científic, és important definir clarament els criteris i característiques d'aquesta població. En la present recerca la població objecte d'estudi fa referència als adolescents d'entre 14 i 19 anys que estan tutelats per la Direcció d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, que resideixen a un Centre Residencial d'Acció Educativa (CRAE) i que estan, en el moment d'elaboració d'aquesta recerca, en ple procés acadèmic, sigui formal o no formal. Hem trobat pertinent prendre en consideració aquesta població, perquè volem analitzar les dificultats que mostren en relació amb el desenvolupament acadèmic i proposar un model des de la prevenció, que permeti reconduir situacions clares de baix rendiment i la possible derivació en fracàs acadèmic. En el següent ideograma podem observar la relació entre població objecte d'estudi, mostra i individu.

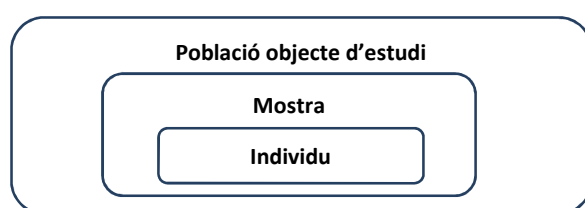


Figura 24. Ideograma que representa la concreció de la població objecte d'estudi en la recerca

Cal destacar que aquests joves es troben en una clara posició de vulnerabilitat social a causa dels factors de risc que se'n deriven de la seva situació, la qual encara es pot agreujar més si no assoleixen les competències establertes a l'ESO. Com hem anat explicant al llarg de la present recerca, un baix nivell de formació comporta un dèficit significatiu de les competències bàsiques que limita l'accés i la inserció de les persones al món laboral.

En relació amb els criteris per establir la població objecte d'estudi, s'ha estimat oportú partir de l'edat dels 14 anys per englobar a un major rang d'edats i, amb posterioritat, intervenir de forma preventiva. Per una altra banda, la població objecte d'estudi té una edat màxima de 19 anys, ja que, tot i que és als 18 anys l'edat límit per romandre a un CRAE, en ocasions puntuals l'adolescent pot continuar residint, sota un allargament de mesura, a l'espera de la resolució del seu cas. Val a dir que normalment, aquests casos no es prolonguen en el temps. Altrament, no ha estat pertinent considerar entre la població objecte d'estudi als adolescents que resideixen a Centres d'Acolliment perquè el temps que romanen en aquest recurs no permet conèixer suficientment el seu desenvolupament acadèmic.

#### 4.5.2. Especificació de la mostra de la recerca

A partir de la delimitació de la població objecte d'estudi a l'apartat anterior hem d'establir quina serà la mostra que seleccionem, ja que resulta molt difícil i complex accedir a tota aquesta població. Podem definir la mostra com el subconjunt de la població objecte d'estudi que participarà en la recerca i, per tant, a qui se'ls aplicaran els diferents instruments utilitzats (Tejada, 1997; Bisquerra, 2000, i Ruiz Bueno, 2008).

El primer pas a l'hora de constituir la mostra de la recerca fa referència al fet de delimitar les unitats d'anàlisi, que en aquest cas es limiten a **persones** (joves, professionals del CRAE i professionals del centre acadèmic), i **organitzacions** (centrada en els CRAE). Aquesta delimitació ens aboca de ple a l'establiment de la mostra objecte d'estudi. El principi bàsic que hem de prendre en consideració a l'hora d'establir la mostra en una recerca fa referència al fet d'assegurar la representativitat de la població objecte d'estudi, o com explica Tejada (1997) garantir que es presenten les característiques de la població afectada, per generalitzar els resultats obtinguts. En conseqüència, hem de definir un sistema de mostreig que asseguri la representativitat a la qual s'ha al·ludit anteriorment, i minimitzar d'aquesta forma l'error de mostreig, entès aquest com la diferència entre les dades que s'obtenen de la mostra seleccionada en comparació amb les dades que s'haurien obtingut si tota la població objecte d'estudi hagués participat en la recerca. Per seleccionar la mostra de la recerca es poden utilitzar dos tipus de mètodes. Per una banda, el mètode probabilístic en el qual totes les persones que conformen la població objecte d'estudi tenen les mateixes possibilitats de formar part de la mostra, basant-se en un principi d'equiprobabilitat; i per una altra banda, el mètode no probabilístic, segons el qual se seleccionen les persones seguint determinats criteris, però no tota la població objecte d'estudi té les mateixes possibilitats de participar en la recerca. En el present estudi, la selecció de la mostra està relacionada amb les característiques de la recerca i amb les possibilitats de selecció de la mostra per part del personal investigador.

Per portar a terme aquest procés hem de prendre en consideració dos aspectes importants: en primer lloc, seleccionar a persones que es trobin en unes condicions psicològiques- emocionals adequades, donades les particularitats del col·lectiu objecte d'estudi. En segon lloc, que els adolescents seleccionats vulguin participar en la recerca, donat que aquesta participació és voluntària. Tot plegat ens porta a una elecció de la mostra basada en **mètodes no probabilístics**, o com anomenen Hernández Sampieri et

al., (2006), mostres dirigides amb un procediment informal. En el present estudi, les modalitats de mostreig utilitzades per determinar la mostra han estat les següents:

- **Mostreig per cotes:** en el que es plantegem tot un seguit de condicions que han de complir les persones que formen part de la mostra. Les característiques que reuneix la població objecte d'estudi són:
  - Edat entre els 14 i 19 anys.
  - Resident a un CRAE.
  - Estudiant dins del sistema d'educació formal o no formal.
  - Generalment estable psicològicament en el moment de la recerca. Ens assegurem d'aquesta característica mitjançant l'entrevista amb les direccions dels CRAE, a qui se'ls informa d'aquest aspecte.
- **Mostreig casual:** en el que participen els adolescents que tenen més possibilitat d'accés, prenent, òbviament, les corresponents mesures oportunes per assegurar la representativitat de la població objecte d'estudi.
- **Mostreig intencional:** des del punt de vista que s'han seleccionat els CRAE que reuneixen les característiques necessàries per a la investigació i, per tant, com afirma Tejada (1997:92), *"poden aportar la informació necessària per a tal efecte"*.

Per a tal fi, i prenent en consideració les dificultats d'accés als joves, donades les situacions personals, sociofamiliars i jurídiques en la que es troben, s'ha decidit realitzar un estudi centrat en l'anàlisi de joves residents a set CRAE de Catalunya. La selecció d'aquests CRAE respon a la necessitat de recollir la màxima heterogeneïtat de població que actualment resideixen en aquest tipus de recurs residencial. A continuació es fa una breu descripció dels CRAE seleccionats.

- **CRAE 1:** centre residencial per adolescents nois amb edats compreses entre els 12 i 18 anys. Tot i així, la majoria de joves que resideixen tenen entre els 16 i 18 anys i un percentatge significatiu, pertanyen al col·lectiu MEINA (menors estrangers indocumentats no acompanyats). Situat a la ciutat de Barcelona.
- **CRAE 2:** centre residencial d'infants i adolescents amb edats compreses entre els 3 i 18 anys. Situat a la província de Girona.

- **CRAE 3:** centre residencial d'infants i adolescents amb edats compreses entre els 3 i 18 anys. Situat a la província de Girona.
- **CRAE 4:** centre residencial d'adolescents noies amb edats compreses entre els 16 i 18 anys. Situat a la ciutat de Barcelona.
- **CRAE 5:** centre residencial d'adolescents noies amb edats compreses entre els 12 i 18 anys. Situat a la ciutat de Barcelona.
- **CRAE 6:** centre residencial d'adolescents nois i noies amb edat compreses entre els 3 i 18 anys. Situat a la província de Lleida.
- **CRAE 7:** centre residencial per adolescents nois amb edats compreses entre els 12 i 18 anys. Situat al Vallés Occidental.

En les següents taules es poden identificar els diferents agents que han participat en la investigació:

CRAE	Adolescents	Tutors/res (CRAE)	Professors/res
CRAE 1	11	13	9
CRAE 2	4	4	4
CRAE 3	8	8	8
CRAE 4	6	6	6
CRAE 5	8	10	3
CRAE 6	10	10	10
CRAE 7	3	3	0
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>40</b>

Taula 21. Agents que han participat en els qüestionaris



CRAE	Direcció	Educadors/res	Professors/res	Joves extutelats
CRAE 1	1 Direcció i 1 Insertora	1	2	5
CRAE 2	1	1	-	
CRAE 3	1	1	-	
CRAE 4	1	1	-	
CRAE 5	1	-	-	
CRAE 6	1 Direcció i 1 coordinadora	1	1	
CRAE 7	-	-	1	
<b>TOTAL</b>	6 entrevistes (8 agents)	5	4	

Taula 22. Agents que han participat en les entrevistes

#### 4.6. Instruments per a la recollida d'informació

Com apunta Tejada (1997), el moment de la recollida de dades s'erigeix crucial en el desenvolupament de la recerca per la qual cosa la reflexió i planificació, així com el desenvolupament i tractament posterior de la informació recollida es converteixen en aspectes clau per a l'estudi, evitant d'aquesta manera la improvisació que ens conduiria segurament a l'error. Recol·lectar dades de les variables analitzades implica, segons Stevens (1951, citat per Hernández Sampieri et al., 2006) assignar números o valors a les propietats d'objectes o esdeveniments, d'acord amb unes determinades regles, o com expliquen Hernández Sampieri et al., (2006:276) *“vincular conceptes abstractes a indicadors empírics, establint correspondències entre el món real i l'abstracte”*.

Els instruments utilitzats en la recerca són aquells mitjans tècnics que ens permeten dur a terme la recollida d'informació seguint els criteris de confiabilitat, validesa i objectivitat. Aquest fet ens obliga a actuar sobre la fonamentació que l'objectiu és aconseguir una informació vàlida i fiable, la qual cosa ens advoca a utilitzar una metodologia amb caràcter de multivarietat instrumental, sota el principi de la triangulació, en el que s'utilitzen diferents instruments i diversos agents d'informació, tal com es mostra en el següent ideograma.

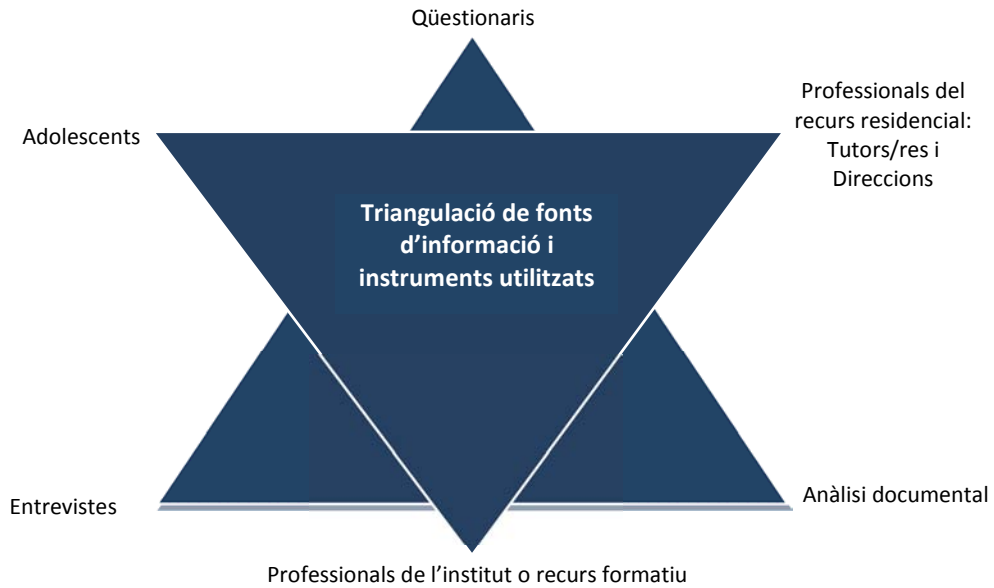


Figura 25. Representació de la triangulació d'agents d'informació i instruments utilitzats

Perelló Oliver (2009) afegeix que si la finalitat és la triangulació per adquirir informació vàlida i fiable, ens hem d'assegurar i garantir la independència de les tècniques i instruments utilitzats al llarg de tot el procés. El present estudi d'investigació fa ús d'instruments per a la recollida d'informació partint de la premissa que aquests, en cap cas poden condicionar la recerca. En conseqüència, i com hem esmentat anteriorment, els instruments a utilitzar són mitjans que s'elaboren sota tres criteris fonamentals:

- **Confiabilitat:** entenent-la com el grau de consistència i coherència de l'instrument de mesura. A saber, l'aplicació del qüestionari repetit a la mateixa persona ha de procurar els mateixos resultats.
- **Validesa:** que l'instrument veritablement mesuri el que pretén mesurar.
- **Objectivitat:** pertinència i adequació, en el sentit que han de tenir estreta relació amb els objectius de la recerca. A més, com afirma Mertens (2010), l'objectivitat fa referència al grau en el qual els instruments utilitzats poden estar influenciats i esbiaixats per les creences dels investigadors que l'utilitzen i interpreten.

Així mateix, i tal com fa referència Bisquerra (1989), els instruments es caracteritzen per la seva **sensibilitat**, ja que són susceptibles de recollir la informació pertinent i important i amb el grau de profunditat adequat; són **objectius**, donat que recullen la informació sense cap tipus d'interferència ni manipulació; i són **viables** perquè permeten la seva aplicació tal com s'han dissenyat i en les condicions d'aplicació

esperades, prenent en consideració la població objecte d'estudi. En la següent taula presentem la relació que s'estableix entre els diferents objectius de la recerca, els instruments previstos per aconseguir els objectius, així com les diferents fonts d'informació emprades.

Objectius	Instruments i fonts d'informació
1. Descriure el perfil del col·lectiu de joves residents en els CRAE amb edats compreses entre els 14 i els 19 anys.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a joves tutelats</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors/res dels CRAE</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per als professors/res</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> <li>▪ Entrevistes a direccions de CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a joves extutelats</li> <li>▪ Entrevistes a tutors/res</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> </ul>
2. Descriure els itineraris acadèmics-formatius que duen a terme els joves participant en la recerca.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a joves tutelats</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors/res dels CRAE</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per als professors/res</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> <li>▪ Entrevistes a direccions de CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a joves extutelats</li> <li>▪ Entrevistes a tutors/res</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> </ul>
3. Identificar els condicionants en el desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a joves tutelats</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors/res dels CRAE</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per als professors/res</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> <li>▪ Entrevistes a direccions de CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a joves extutelats</li> <li>▪ Entrevistes a tutors/res</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> </ul>
4. Conèixer les expectatives que els joves objecte d'estudi tenen en relació amb els estudis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a joves tutelats</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors/res dels CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a direccions de CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a joves extutelats</li> <li>▪ Entrevistes a tutors/res</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> </ul>
5. Descriure com es duu a terme el treball de coordinació entre els CRAE i els instituts o centres de formació.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors/res dels CRAE</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per als professors/res</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> <li>▪ Entrevistes a direccions de CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a joves extutelats</li> <li>▪ Entrevistes a tutors/res</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> </ul>

<p>6. Analitzar el perfil dels joves participants en la recerca, prenent en consideració les competències bàsiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors/res dels CRAE</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per als professors/res</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a joves tutelats</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> <li>▪ Entrevistes a direccions de CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a joves extutelats</li> <li>▪ Entrevistes a tutors/res</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> </ul>
<p>7. Analitzar les accions que realitzen els CRAE per donar suport al desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors dels CRAE</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per als professors/res</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> <li>▪ Entrevistes a direccions de CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a joves extutelats</li> <li>▪ Entrevistes a tutors/res</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> </ul>
<p>8. Analitzar les accions que realitzen els instituts i centres de formació per donar suport al desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors dels CRAE</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per als professors/res</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> <li>▪ Entrevistes a direccions de CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a tutors/res</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> </ul>
<p>9. Analitzar la vocació professional dels joves participants en la recerca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors/res dels CRAE</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per als professor/res</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a joves tutelats</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> </ul>
<p>10. Analitzar el suport familiar que ofereixen les famílies en relació amb el desenvolupament acadèmic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistes a tutors/res dels CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a direccions dels CRAE</li> <li>▪ Entrevista a joves extutelats</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> </ul>
<p>11. Identificar les “bones pràctiques” que es duen a terme en els CRAE i instituts o centres de formació per millorar el rendiment acadèmic dels joves participants en la recerca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionari de caracterització per a tutors dels CRAE</li> <li>▪ Qüestionari de caracterització per als professors/res</li> <li>▪ Entrevistes amb professors/res</li> <li>▪ Entrevistes a tutors/res dels CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a direccions dels CRAE</li> <li>▪ Entrevistes a joves extutelats</li> <li>▪ Anàlisi documental</li> </ul>

Taula 23. Relació d'objectius, instruments i fonts d'informació en la recerca

Cal remarcar que és a partir de la utilització de diferents instruments, així com de diversos agents (principi de triangulació), que es podrà reduir el grau de subjectivitat que pugui existir en la recollida i processament de les dades.

A continuació presentem els instruments utilitzats en la recerca, d'acord a la seva justificació i l'especificació del procés d'elaboració:

#### 4.6.1. Qüestionari

En l'estudi d'investigació s'han elaborat tres tipus de qüestionaris, els quals detallem a continuació, reflectint la seva pertinença:

- **Adolescents:** el nivell d'autopercepció dels joves en relació amb el seu desenvolupament acadèmic, el nivell de desenvolupament de competències bàsiques, així com el coneixement de les variables personals i sociofamiliars, s'erigeix com a informació fonamental per l'assoliment dels objectius plantejats en la recerca.
- **Tutors/res al CRAE:** la informació anterior ha de quedar contrastada i objectivada al màxim, en aquest cas a través de la percepció dels tutors/res dels joves al CRAE, i en relació amb les mateixes variables analitzades anteriorment. A més, també s'aprofita aquest qüestionari per tal d'obtenir informació objectiva al voltant de variables personals i sociofamiliars dels joves que són delicades i que els podrien remoure de forma significativa en l'àmbit emocional.
- **Professorat a l'institut o centre de formació:** la informació aportada pels referents al centre educatiu-formatiu s'erigeix com a fonamental per contrastar-la amb la que han aportat els agents anteriors, i d'aquesta forma obtenir unes dades molt més objectives. També s'indaga en aspectes estrictament psicopedagògics que es donen en l'espai d'aula.

#### Justificació

El qüestionari es refereix a un instrument compost per un conjunt de preguntes o ítems que ens permet obtenir informació d'un volum significatiu de persones, mitjançant el qual es valora una o més variables en relació amb un conjunt de fenòmens determinats (Hernández et al., 2006). Per altra banda, Corbetta (2007) a l'hora d'establir la definició del terme, posa l'èmfasi en què es busca conèixer les relacions entre les variables d'acord a un procediment estandarditzat. Aquest instrument és molt útil per contrastar informacions, està exempt d'ambigüitats i permet obtenir una informació ajustada a la realitat. D'altra banda, cal destacar que el qüestionari permet conservar l'anonimat dels participants en el present estudi.

Donades les característiques de la població objecte d'estudi es necessita construir un instrument que ens permeti, en poc temps, obtenir una quantitat i una qualitat d'informació suficient per assegurar el rigor científic. Som conscients de les limitacions que implica l'aplicació dels qüestionaris, per la qual cosa la recerca es complementa amb la utilització d'altres instruments, triangulant d'aquesta forma la informació obtinguda.

### El procés d'elaboració

Per a l'elaboració del qüestionari s'han seguit les diverses fases que es contemplen en el següent ideograma:

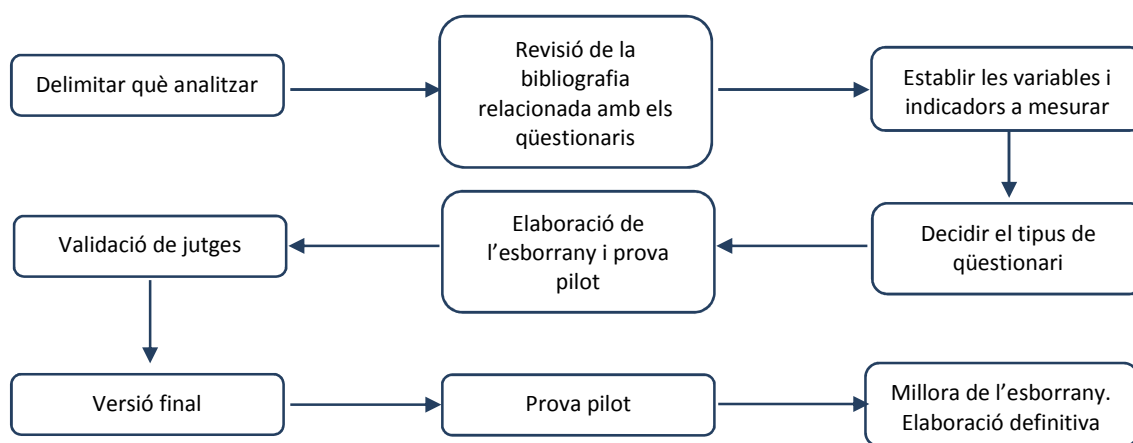


Figura 26. Fases seguides per a l'elaboració dels qüestionaris

En primer lloc, i d'acord a la fonamentació teòrica que s'ha anat elaborant al llarg del present estudi, hem delimitat quina és la informació que necessitem obtenir per assolir els objectius plantejats en la investigació. En segon lloc, hem realitzat una revisió sobre la bibliografia existent relacionada amb qüestionaris que cerquen objectius iguals o semblants als plantejats en aquesta recerca. En aquest sentit, els qüestionaris analitzats són:

- *Qüestionari multidimensional d'autoconcepte.* (García Gómez, 2001).
- *Guia per a la detecció primerenca de discapacitats, trastorns, dificultats d'aprenentatge i altes capacitats intel·lectuals.* (Gobierno de Canarias, 2011).
- *El qüestionari de metes acadèmiques (CMA). Instrument per a l'avaluació de la orientació motivacional dels alumnes d'Educació Secundària.* (Valle Arias, et al, 1998).
- *Adaptació de la Sydney Attribution Scale en població universitària espanyola* (Inglés, Rodríguez Marin, i Gonzalez Pienda, 2008).
- *QUACBA (Qüestionari d'autopercepció de competències bàsiques).* (Jurado et al., 2008).

- *Protocols de detecció. Annex II. Dificultats d'Aprenentatge: Unificació de criteris diagnòstics.* (Romero Pérez i Lavigne, 2005).
- *QUACBAMEINA* (Pérez Romero, 2010).

El qüestionari elaborat per als joves tutelats i residents en el CRAE té la finalitat d'obtenir una informació suficient i pertinent al voltant de les seves característiques, així com conèixer el grau d'autopercepció que tenen en relació amb les seves competències bàsiques, delimitant d'aquesta forma el perfil global dels joves. En conseqüència, l'instrument està dividit en dues parts. A la primera part del qüestionari els joves han de respondre un total de 35 ítems relacionats amb les següents categories d'anàlisi: àmbit personal i sociofamiliar, àmbit de desenvolupament acadèmic i àmbit laboral. En aquesta part, la majoria de preguntes elaborades són de resposta tancada mitjançant un plantejament dicotòmic (sí / no / no ho sé) o bé a partir de llistes establertes de possibles opcions de respostes. Posteriorment, a la segona part de l'instrument, els joves han de respondre als ítems relacionats amb la següent categoria d'anàlisi: autopercepció de competències bàsiques. En aquesta segona part les respostes són tancades mitjançant un plantejament dicotòmic (No – mai / alguna vegada / quasi sempre / Sí – sempre).

El qüestionari elaborat per als tutors/res del CRAE té la finalitat d'obtenir informació sobre les característiques personals i sociofamiliars dels joves que, per la seva delicadesa, és preferible no preguntar-li a ells directament. A més, també busca obtenir informació relacionada amb el desenvolupament acadèmic i l'història laboral dels joves, així com conèixer el grau de percepció dels tutors/res en relació amb el nivell de desenvolupament de competències bàsiques dels joves. Com l'anterior qüestionari, aquest segon també està dividit en dues parts. A la primera part els tutors/res han de contestar un total de 40 ítems relacionats amb les següents categories d'anàlisi: àmbit personal i sociofamiliar, àmbit de desenvolupament acadèmic, àmbit de coordinació amb els instituts o centres de formació i àmbit laboral. En aquesta part del qüestionari, la majoria de preguntes elaborades són de resposta tancada mitjançant un plantejament dicotòmic (sí / no / no ho sé) o bé a partir de llistes establertes de possibles opcions de respostes. A la segona part els tutors/res han de respondre als ítems relacionats amb la següent categoria d'anàlisi: percepció de competències bàsiques. En aquesta segona part de l'instrument les respostes són tancades mitjançant un plantejament dicotòmic (No – mai / alguna vegada / quasi sempre / Sí – sempre).

Per finalitzar, el qüestionari per al professorat s'elabora amb la finalitat d'aconseguir informació relacionada el desenvolupament acadèmic dels joves, amb les expectatives en les seves trajectòries acadèmiques i amb la coordinació existent amb el CRAE. El professorat ha de contestar un total de 30 preguntes la major part de les quals són de resposta tancada mitjançant un plantejament dicotòmic o a bé a partir de llistes establertes de possibles opcions de respostes.

A continuació, i per tal de facilitar la comprensió al lector sobre la relació establerta entre els tres qüestionaris elaborats, es mostra una taula en la qual es reflecteix la presència dels ítems plantejats en cadascun dels qüestionaris. Cal posar de manifest que aquesta taula es correspon amb la **primera part dels qüestionaris**.

Àmbit personal i sociofamiliar			
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/es (ítems)	Q. per al professorat (ítems)
Edat	1	1	1
Gènere	2	2	2
Titulació	----	3	3
Càrrecs a l'Institut	----	----	4
Anys d'experiència en CRAE	----	4	----
Anys d'experiència en el CRAE actual	----	5	----
Anys d'experiència docent	----	----	5
Anys que coneix a l'adolescent	----	----	6
Lloc de naixement	3	----	----
Temps de residència a Catalunya	4	----	----
Edat amb la qual ingressa al circuit de protecció	----	6	----
Temps residint al CRAE	----	7	----
Existència de contacte amb la família	----	8	----
Tipus de relació amb la família	----	9	----
Freqüència de contacte amb la família	----	10	----
Presència de discapacitat	----	11	----
Presència de consum de tòxics	----	12	----
Interferència del consum de tòxics en el desenvolupament acadèmic	----	13	----
Detenció per part de la policia	----	14	----
Presència d'ingrés en un C.E de Justícia Juvenil	----	15	----

Taula 24. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (I)



Àmbit de desenvolupament acadèmic			
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/es (ítems)	Q. per al professorat (ítems)
Repetició de curs acadèmic	5	----	----
Obtenció del GESO	6	----	----
Estudis actuals	7	----	7
Modalitat d'escolarització	----	----	8
Estudis anteriors	8	----	----
Elements d'atracció cap als estudis	9	----	----
Elements de rebuig cap als estudis	10	----	----
Autopercepció com a estudiant per part de l'adolescent	11	18	20
Percepció com a estudiant per part del professor/a	12	17	18
Percepció com a estudiant per part de la resta de professors/res	----	----	19
Autopercepció / percepció com a estudiant per part del tutor/a al CRAE	13	16	----
Autopercepció /percepció com a estudiant	11	16	18
Tipus de companyies a l'Institut o centre de formació	----	19	23
Presència de dificultats d'aprenentatge	----	----	13
Nombre d'assignatures amb dificultats	14	20	14
Especificació de les assignatures amb dificultats	15	21	----
Dificultats generals a l'Institut o centre de formació	16	---	----
Concreció de les dificultats d'aprenentatge	----	----	15
Causas de les dificultats acadèmiques	----	----	16
Causas del rendiment positiu	17	23	----
Causas del rendiment negatiu	18	22	----
Satisfacció amb les notes	19	26	----
Comparació de notes amb cursos anteriors	20	27	17
Atributs personals facilitadors	----	28	28
Adequació dels estudis actuals	----	29	21
Expulsió de l'Institut o centre de formació	21	----	----
Expectatives dels estudis vers l'ocupació laboral	22	----	----
Autopercepció del nivell d'estudis que pot assolir l'adolescent	23	37	29

Taula 25. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (II)

Àmbit de desenvolupament acadèmic			
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/es (ítems)	Q. per al professorat (ítems)
Assistència a classe	24.1	30.1	24.1
Satisfacció ver les classes	24.2	30.2	24.2
Participació a classe	24.3	30.3	24.3
Respecta als companys	24.4	30.4	24.4
Facilitat per estar assegut/da a classe	24.5	30.5	24.5
Respecta al professor a classe	24.6	30.6	24.6
Ajuda als companys a classe	24.7	30.7	24.7
Compliment amb les normes a classe	24.8	30.8	24.9
Facilita un ambient d'aprenentatge a classe	----	----	24.8
Capacitat d'atenció a classe	24.9	35.9	24.10
Consciència dels deures a fer	24.10	35.10	24.11
Manteniment de l'atenció davant una activitat a classe	24.11	35.12	24.13
Porta els deures fets a classe	----	----	24.12
Control de les pertinences	24.12	----	----
Presència de símptomes de consum de tòxics a classe	----	----	24.14
Finalització de les tasques iniciades	24.13	35.14	24.15
Influència del possible consum de tòxics	24.14	----	----
Suport afectiu del tutor/a del CRAE	24.15	35.17	----
Seguiment acadèmic del tutor/a del CRAE	24.16	32	----
Adequació de l'espai per estudiar al CRAE	24.17	35.16	----
Temps a estudiar després de classe	25	31	----
Temps a estudiar els caps de setmana	26	----	----
Persona de suport acadèmic al CRAE	27	34	----
Assistència a l'espai de deures del CRAE	----	35.1	----
Satisfacció per l'espai de deures al CRAE	----	35.2	----
Participació en l'espai de deures al CRAE	----	35.3	----
Respecte pels companys a l'espai de deures al CRAE	----	35.4	----
Li resulta fàcil està assegut/da a l'espai de deures al CRAE	----	35.5	----
Ajuda als companys a l'espai de deures del CRAE	----	35.6	----
Segueix les indicacions de l'educador/a en l'espai de deures al CRAE	----	35.7	----
Compleix amb les normes de l'espai de deures del CRAE	----	35.8	----

Taula 26. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (III)

Àmbit de desenvolupament acadèmic			
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/es (ítems)	Q. per al professorat (ítems)
Compleix amb les normes de l'espai de deures del CRAE	----	35.8	----
Capacitat d'atenció a l'espai de deures del CRAE	----	35.9	----
Consciència dels deures a fer a l'espai de deures del CRAE	----	35.10	----
Tolerància per demorar la necessitat immediata a l'espai de deures del CRAE	----	35.11	----
Manteniment de l'atenció durant l'espai de deures del CRAE	----	35.12	----
Pensa abans de fer a l'espai de deures del CRAE	----	35.13	----
S'esforça en els estudis	----	35.15	----
Intervencions educatives plantejades	----	36	25
Intervencions educatives que s'haurien de realitzar	----	----	27

Taula 27. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (IV)

Àmbit laboral			
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/es (ítems)	Q. per al professorat (ítems)
Presència de recerca de feina	28	----	----
Percepció de formació suficient per a la recerca de feina	29	39	30
Requisits demanats per a la recerca de feina	30	----	----
Experiència laboral	31	----	----
Ocupació laboral actual	32	----	----
Vocació professional	33	38	----
Expectatives de realització professional	34	40	----
Importància de la formació al llarg de la vida	35	----	----

Taula 28. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (V)

Àmbit de coordinació entre tutor/a del CRAE i professor/a del recurs acadèmic			
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/es (ítems)	Q. per al professorat (ítems)
Presència de coordinació amb el CRAE	----	----	9
Freqüència de contacte amb el CRAE	----	----	10
Identificació de la persona de contacte	----	----	11
Accessibilitat amb el CRAE	----	----	12
Pla conjunt d'intervenció educativa amb l'adolescent entre recurs educatiu i CRAE	----	35	26
Intervencions educatives realitzades	----	36	25

Taula 29. Relació dels ítems entre els tres qüestionaris elaborats en la recerca (VI)

Per altra banda, i pel que confereix a la **segona part del qüestionari per adolescents i tutors/es del CRAE**, les variables analitzades es vinculen a la categoria d'anàlisi de percepció i autopercepció de competències bàsiques dels adolescents tutelats. Seguint el marc teòric del present estudi s'han seleccionat, per al seu anàlisi, vuit competències bàsiques que s'erigeixen com a macrocompetències i de les quals se'n deriven tot un seguit de subcompetències, seguint com a exemple el següent ideograma.

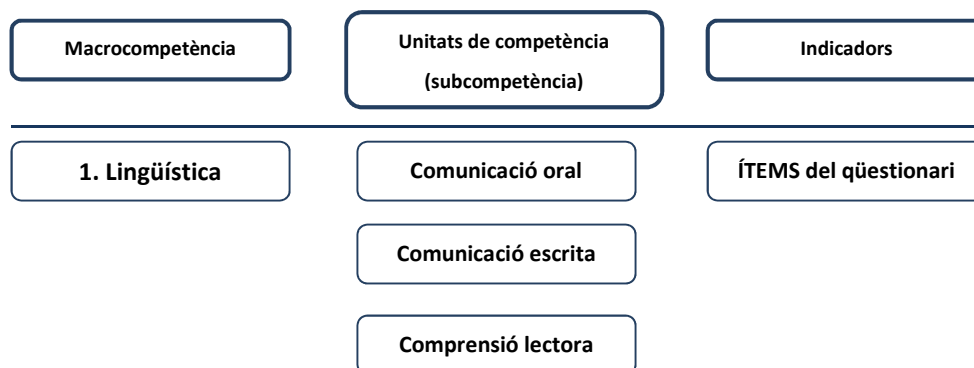


Figura 27. Exemple de concreció d'indicadors

De cada subcompetència (variable analitzada) s'han establert un seguit d'ítems en forma d'indicadors, els quals tenen la finalitat d'aportar informació suficient i pertinent a l'estudi sobre el grau de desenvolupament de les competències analitzades. La taula que presentem a continuació té com a objectiu clarificar i facilitar al lector la comprensió de la relació entre les competències bàsiques analitzades, les variables que es deriven i els ítems corresponents; prenent en consideració que nombrosos ítems no se circumscriuen tan sols a una variable d'anàlisi, sinó que es poden relacionar amb més d'una, ja que aporten una informació directa o bé complementària.

Competència Lingüística		
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/res (ítems)
Comunicació oral	1,2,3,4,5,6	1,2,3,4,5,6
Comunicació escrita	7,8,9,10	7,8,9,10
Comprensió lectora	11,12,13	11,12,13
Competència Matemàtica		
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/res (ítems)
Números i càlcul	14,15,16,	14,15,16,
Resolució de problemes	17,18,19, 22,33, 23, 35, 58, 61, 62	17,18,19, 22,33, 23, 35, 58, 61, 62
Mesures i geometria	20,21,22, 23	20, 21,22, 23
Competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic		
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/res (ítems)
Utilització d'objectes quotidians	24,25,26,31,33	24,25,26,31,33
Interacció amb l'entorn físic	27,28,	27,28,
Medi ambient	29,30	29,30
Salut	32,33,34,65,74	32,33,34,65,74
Competència en el Tractament de la informació i competència digital		
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/res (ítems)
Accés i tractament de la informació	1,2,5,16,18,35,36	1,2,5,16,18,35,36
Ús de la tecnologia	25,26,36,37,38,39	25,26,36,37,38,39
Competència Laboral		
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/res (ítems)
Habilitats personals i coneixement del lloc de feina	40,41,43,75, 62	40,41,43,75
Drets i deures dels treballadors	45,46,47	45,46,47
Qualitat dels treballs realitzats	52,53,54,55,56, 61,62	52,53,54,55,56
Adaptabilitat	42,44,49,50,51,52,54,76	42,44,49,50,51,52,54,76
Empleabilitat	40,41,43,44,48,49,50,51 52,53,54,55,62,76,79,81,82	40,41,43,44,48,49,50,51 52,53,54,55,62,76,79,81,82
Competència en Aprendre a aprendre		
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/res (ítems)
Habilitats cognitives	17,18,25,33,35,56,58,59,60,61,62,66	17,18,25,33,35,56,58,59,60,61,62,66
Dinàmica personal – relacional	5,26,48,54,57,61,63,67,68,69	5,26,48,54,57,61,63,67,68,69

Taula 30. Relació entre indicadors i subcompetències (I)

Competència en Autonomia i iniciativa		
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/res (ítems)
Autonomia	23,27,64,65,66,67,68,59,60,61,62	23,27,64,65,66,67,68,59,60,61,62
Iniciativa	13,54,63,66,67,68,62	13,54,63,66,67,68,62
Competència Social i ciutadana		
Variable analitzada	Q. per a joves (ítems)	Q. per a tutor/res (ítems)
Habilitats socials	6,33,42,44,50,52,70,71, 75,76,77,78,80,82	6,33,42,44,50,52,70,71, 75,76,77,78,80,82
Pensament social	5,18, 26,28, 29,33,35,30 39,42,51,74,79,81,82	5,18, 26,28, 29,33,35,30 39,42,51,74,79,81,82

Taula 31. Relació entre indicadors i subcompetències (II)

### El procés de validació

La recerca pren en consideració que el procés de validació té com a finalitat comprovar que els qüestionaris elaborats són funcionals i útils per obtenir la informació necessària. Hernández Sampieri et al., (2006:277) afirmen que *“tot instrument de recol·lecció de dades ha de reunir tres requisits essencials: confiabilitat, validesa, i objectivitat”*. En aquest sentit, en el present estudi es porta a terme l'anàlisi de la validesa de contingut, entesa com el grau en què l'instrument mesura realment allò que ha de mesurar; com explica Tejada (1997:99) *“mesura el que està destinat a mesurar”*, o com afirmen Hernández Sampieri et al., (2006:278) *“grau en què un instrument reflecteix un domini específic del contingut que es pretén mesurar.”*

Una vegada elaborat un primer esborrany dels qüestionaris es realitza una prova pilot a cinc educadors/res de CRAE i a set joves residents a CRAE, amb l'objectiu d'analitzar la comprensió dels ítems reflectits i valorar el temps ocupat en emplenar-lo. En aquesta primera prova pilot, es constata, per una banda, que el qüestionari és excessivament llarg, i per l'altra banda, que els joves catalans entenen perfectament el significat dels ítems, però que amb els joves estrangers, en alguns casos, i a causa de la manca de competències lingüístiques, necessiten que l'educador/a els aclareixi dubtes sobre els ítems. Per tant, a partir de les consideracions anteriors es porta a terme un treball de reducció d'ítems totals i de revisió del seu redactat.

Posteriorment es realitza la prova de validesa de contingut sota la tècnica de jutges en la qual participen experts acadèmics tant en metodologia d'investigació, en l'àmbit de les

competències, com en l'àmbit de la població objecte d'estudi. A més, també col·laboren en aquesta validació experts del camp professional que treballen actualment amb el col·lectiu de joves objecte d'estudi. Els jutges valoren els ítems prenent en consideració els següents criteris:

- **Univocitat:** valoren si els ítems donen lloc a confusió a causa que tinguin més d'un significat i, per tant, es puguin donar diferents interpretacions. La resposta a la univocitat és dicotòmica (SÍ / NO).
- **Pertinència:** valoren la pertinència de l'ítem prenent com a referència els objectius i la finalitat de l'estudi d'investigació. En el cas que un jutge valori que un ítem no és pertinent, no fa falta que valori la seva importància. La resposta a la univocitat és dicotòmica (SÍ / NO).
- **Importància:** valoren en quina mesura els ítems establerts són importants per assolir els objectius de l'estudi. Cada ítem es mesura segons una escala de valoració que s'estableix entre 1 (importància mínima) i 5 (importància màxima).

Dels 20 jutges als qui es va enviar en un primer moment els qüestionaris, van respondre 14, el que representa un 70% del total. Cal dir que els jutges que van validar els qüestionaris asseguren la representativitat tant de l'àmbit acadèmic de la universitat, com de l'àmbit directament relacionat amb la població objecte d'estudi. Els 14 jutges validen els qüestionaris que es descriuen a continuació:

- **Qüestionari 1:** caracterització per a joves (70 ítems).
- **Qüestionari 2:** caracterització per a tutors/res de CRAE (63 ítems).
- **Qüestionari 3:** percepció / autopercepció de competències bàsiques. Comú tant per a joves com per a educadors/res del CRAE (94 ítems).
- **Qüestionari 4:** per a professors/res dels centres i recursos educatius (51 ítems).

Els resultats obtinguts després de la realització de la tècnica de jutges, conjuntament amb les observacions que se'n deriven, es mostren en la següent taula<sup>14</sup>. En aquesta es

---

<sup>14</sup> Els resultats de la validació dels qüestionaris es poden consultar a l'annex 1 (suport CD).

pot observar el percentatge dels jutges que han marcat els ítems com a únívocs i pertinents, així com la mitjana en les respostes vinculades al criteri d'importància.

Qüestionari	Univocitat	Pertinença	Importància (mitjana)	Observacions
1	94,5%	90,7%	4,34	El qüestionari queda establert en 51 ítems, modificant-se el redactat d'alguns d'ells per facilitar la seva comprensió.
2	96,7%	89,5%	4,63	El qüestionari queda establert en 63 ítems, modificant-se el redactat d'alguns d'ells per facilitar la seva comprensió, eliminant alguns que s'han pogut agrupar i afegint altres ítems en relació amb les variables sociopersonals dels mateixos tutors/res.
3	97,5%	98,02%	4,74	El qüestionari queda establert en 82 ítems, modificant-se el redactat d'alguns d'ells per facilitar la seva comprensió i eliminant alguns ítems que s'han pogut agrupar.
4	95,2%	95,09%	4,71	El qüestionari queda establert en 57 ítems, modificant-se el redactat d'alguns d'ells per facilitar la seva comprensió, eliminant alguns ítems que s'han pogut agrupar, i afegint altres en relació amb les variables sociopersonals dels mateixos professors/res.

Taula 32. Resultats de la validació dels qüestionaris mitjançant la tècnica de jutges

Posteriorment s'ha dut a terme un treball de reconstrucció dels qüestionaris, fusionant l'1 i el 3 (qüestionari per als joves residents al CRAE) i per altra banda el 2 i el 3 (qüestionari per als tutors/res dels joves residents al CRAE), amb la qual cosa, finalment s'han conformat els tres qüestionaris descrits al començament d'aquest apartat.

Una vegada validats els qüestionaris per part dels jutges es procedeix a portar a terme el procés de validació de la confiabilitat en la part que fa referència a la valoració de les competències bàsiques. Mitjançant aquest anàlisi es valora el grau de coherència i consistència interna del qüestionari, és a dir, com esmenten Hernández Sampieri et al., (2006:277) *“grau en el qual la seva aplicació repetida al mateix subjecte o objecte produeix resultats iguals”*. L'anàlisi de la confiabilitat ofereix un valor que oscil·la entre 0 i 1 (Alfa de Crombach); així, un valor pròxim a 0 s'interpreta com a nul·la confiabilitat, mentre que un valor que s'aproximi a 1 ens informa que la confiabilitat és elevada.



Per realitzar aquest procés hem aplicat el qüestionari a una mostra de 17 joves que resideixen en CRAE i, posteriorment, els resultats s'han introduït en el programa estadístic SPSS (v.19.). Un cop realitzat l'anàlisi corresponent de l'*Alfa de Crombach* els resultats obtinguts ens informen d'un grau de confiabilitat de 0,955; dada que es correspon amb una fiabilitat elevada.

Així, i després de superar les diferents formes de validació practicades, afirmen que els qüestionaris elaborats compleixen amb els requisits necessaris per ser aplicats amb rigor científic a la mostra seleccionada.

Posteriorment, i quan s'han aplicat el qüestionaris a tots els joves participants en la recerca, hem volgut tornar a realitzar la prova de confiabilitat, ara amb una n=50, per comprovar el grau de fiabilitat. En aquest cas el resultat obtingut ha estat de 0,956 una mica superior a l'obtingut en el procés de validació, la qual cosa indica que el grau de fiabilitat del qüestionari és elevat<sup>15 16</sup>.

#### **4.6.2. Entrevistes**

L'estudi d'investigació pren en consideració les entrevistes com a instruments que permeten aprofundir en aquells aspectes clau de la recerca i conèixer matisos difícils d'establir mitjançant els qüestionaris. En el marc del present treball de recerca s'ha decidit realitzar entrevistes als següents agents informants:

- Educadors/res de CRAE.
- Direccions / coordinacions de CRAE.
- Professors/res d'instituts o centres de formació.
- Joves extutelats.

#### **Justificació**

Mitjançant l'entrevista l'investigador pot arribar a indagar en aspectes rellevants amb l'objectiu de conèixer, interpretar i comprendre la complexitat dels fenòmens que esdevenen en la realitat, amb les pròpies paraules de l'entrevistat i d'una forma ràpida. De manera paral·lela també permet complementar i contrastar les dades obtingudes amb altres procediments com poden ser els qüestionaris.

---

<sup>15</sup> Els resultats del procés de validació a través de la confiabilitat es poden consultar a l'annex 2 (suport CD).

<sup>16</sup> La versió final dels tres qüestionaris es pot consultar en l'annex 3 (suport CD).

Prenent en consideració els objectius establerts en aquest estudi, l'entrevista ens ha de permetre contrastar, complementar, i aprofundir en els factors condicionants del desenvolupament acadèmic dels joves, en la seva interpretació, i sobretot en la comprensió del coneixement i de les causes que l'originen, mitjançant la interacció que s'estableix entre l'investigador i l'entrevistat. Convé remarcar, a més, les limitacions i potencialitats que l'entrevista ens aporta en el present estudi i que reflectim de forma contextualitzada a continuació (Ander-Egg, 1993. citat per Perelló Oliver, 2011; Heinemann, 2008):

#### **Potencialitats:**

- Flexibilitat derivada del fet que es poden repetir les preguntes, demanar aclariments i adaptar-se a les circumstàncies concretes de cada persona.
- La informació recollida és precisa, intensiva, contextualitzada i personalitzada a l'agent d'informació, i el seu context de desenvolupament.
- Es poden arribar a conèixer fets que en un primer moment no són observables ni resten documentats al PEC, RRI, memòries o programacions anuals.
- És possible realitzar preguntes contextualitzades tant en el present, com en el passat o futur, és a dir, no té limitacions espai-temporals.
- Resulta eficaç per al tractament de les dades obtingudes mitjançant l'anàlisi de contingut.
- Ofereix la possibilitat de percebre i captar el llenguatge no verbal, que pot complementar i enriquir de forma significativa la informació obtinguda.

#### **Limitacions:**

- Dificultats derivades de la fiabilitat i validesa.
- Es realitzen en espais artificials que no són propis de la quotidianitat, fet que pot provocar algun tipus de limitació en les respostes per part de l'entrevistat a no estar-ho habituat.
- Existeix la necessitat de dominar els codis de comunicació dels agents informants.
- Potencial predisposició de l'entrevistat a participar de forma activa, a col·laborar, a fer una correcta interpretació de la pregunta i a respondre de forma sincera. En aquest sentit, des d'un primer moment s'ha aclarit que l'entrevista és voluntària i que es respectarà l'anonimat de l'entrevistat.

- Pot arribar a influir el cansament de l'entrevistat, el temps que es disposa i el lloc on es realitza.
- Opinions que en un moment donat pugui realitzar l'investigador i que poden influir de forma significativa en les respostes de l'entrevistat.

### **Elaboració de les entrevistes**

Prenent en consideració els diferents tipus d'entrevista que es poden emprar en una recerca, hem considerat pertinent recórrer a l'ús de les entrevistes semiestructurades, les quals consisteixen en què l'investigador disposa d'unes preguntes prèviament establertes a les que es poden sumar algunes altres, amb la finalitat de precisar, aclarir i comprendre millor tant els fenòmens analitzats com les seves causes. Corbetta (2007), en relació amb la seva metodologia, matisa que l'entrevistador pot decidir lliurement sobre l'ordre de presentació dels temes i la forma de formular les preguntes, a més de demanar aclariments sobre algun tema en qüestió, sempre, òbviament, prenent com a referència els objectius. A més, l'investigador planteja un seguit de preguntes obertes a l'entrevistat, el qual no té cap indicació sobre la resposta a donar. Així mateix, hem d'afegir que les entrevistes als educadors/res dels CRAE, al professorat dels instituts o centres de formació i als joves extutelats s'han realitzat de forma individual, mentre que les entrevistes als Directors de CRAE, en alguns casos, s'han realitzat conjuntament amb la persona responsable del seguiment acadèmic dels joves, ja que d'aquesta forma s'ofereix una informació més rica i completa.

L'estudi contempla la realització de quatre tipologies d'entrevistes distribuïdes de la següent forma i amb els següents propòsits:

### **Objectius de les entrevistes als educadors/res dels CRAE**

- Analitzar el model de suport i orientació acadèmica dins del centre.
- Aprofundir en l'organització del suport acadèmic que es dona als adolescents en el centre. On es realitza? Com es realitza? Amb qui es realitza?
- Identificar els recursos emprats en el suport acadèmic als adolescents en el centre.
- Identificar les dificultats que presenten els joves en el seu desenvolupament escolar.
- Conèixer com es porta a terme la comunicació que es realitza amb els tutors/res dels centres acadèmics.

- Identificar dificultats en la coordinació amb els tutors/res dels centres acadèmics.
- Conèixer bones pràctiques en la coordinació amb els tutors/res dels centres acadèmics.
- Indagar en la participació de la família en el desenvolupament acadèmic (orientació, seguiment, suport).

#### **Objectius de les entrevistes a les direccions i coordinacions dels CRAE**

- Valorar el pes específic que la direcció del centre dóna al desenvolupament acadèmic dels adolescents dins del CRAE.
- Analitzar el model de suport i orientació acadèmica dins del centre.
- Identificar les bones pràctiques en el desenvolupament del model de suport acadèmic.
- Definir el perfil de l'educador/a que realitza el suport acadèmic als adolescents en el centre.
- Identificar els recursos emprats en el suport acadèmic als adolescents en el centre i els que es necessitarien, si fos el cas.
- Identificar les dificultats que tenen els joves en el seu desenvolupament acadèmic.
- Analitzar la comunicació que es realitza amb els tutors/res dels centres acadèmics.
- Identificar dificultats en la coordinació amb els tutors/res dels centres acadèmics.
- Conèixer bones pràctiques en la coordinació amb els tutors/res dels centres acadèmics.
- Valorar la participació de la família en el desenvolupament acadèmic (orientació, seguiment, suport).

#### **Objectius de les entrevistes al professorat dels joves als instituts o centres de formació**

- Valorar el pes específic que el professorat dóna al desenvolupament acadèmic dels adolescents.
- Identificar les dificultats que presenten els joves en el seu desenvolupament escolar.
- Identificar les mesures d'atenció a la diversitat que porten a terme amb els adolescents.

- Conèixer com es desenvolupa la coordinació amb el CRAE.
- Analitzar la comunicació que es realitza amb els tutors/res del centres residencials.
- Identificar dificultats en la coordinació amb els tutors/res del centres residencials.
- Conèixer bones pràctiques en la coordinació amb els tutors/res del centres residencials.

### Joves extutelats: Objectius

- Valorar el pes específic que els adolescents atorguen als estudis.
- Conèixer quins condicionants presentaven en el desenvolupament dels seus estudis.
- Identificar les dificultats que experimentaven en el seu desenvolupament escolar.
- Identificar les estratègies metodològiques que es desenvolupaven en el seguiment acadèmic.
- Conèixer quin paper desenvolupaven el professorat en el desenvolupament acadèmic.
- Conèixer quin paper exercien els educadors/res en el desenvolupament acadèmic.
- Posar de manifest les bones pràctiques realitzades des dels CRAE.
- Valorar el desenvolupament acadèmic dels adolescents.

El procés seguit per a la confecció de les entrevistes, independentment de l'agent d'informació, ha estat el que es representa al següent ideograma:

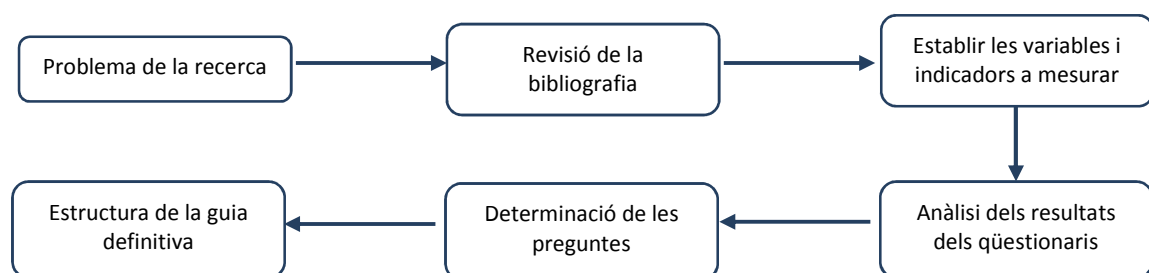


Figura 28. Fases seguides en l'elaboració de les entrevistes de la recerca

Cal remarcar que les preguntes elaborades s'han redactat seguint els criteris establerts per Mayan (2001), qui afirma que han de ser clares, neutrals i seguir un ordre lògic.

## **Anàlisi de les entrevistes**

Un cop efectuades les entrevistes als tres tipus d'agents informants, la seva anàlisi es realitza mitjançant el programa informàtic MaXQDA (v.10) el qual facilita la categorització de les variables establertes, la seva relació amb els agents informants, així com la identificació de les categories que de forma més recurrent són esmentades pels agents entrevistats<sup>17</sup>.

### **4.6.3. L'anàlisi documental**

#### **Justificació**

Quan parlem de l'anàlisi documental ens estem referint, com encertadament explica Corbetta (2007), a l'estudi d'un material informatiu que s'elabora al marge i independentment del fenomen objecte d'estudi de la investigació. Per tant, tota aquesta informació, que poden trobar tant en suport paper com en suport digital, es va confeccionar en el seu moment amb una finalitat molt diferent de la que persegueix la present investigació. Cal prendre en consideració la definició establerta per Hernández Sampieri et al., (2006) quan afirmen que l'anàlisi de documents permet a l'investigador comprendre el fenomen objecte d'estudi, així com conèixer antecedents d'un context, experiències, vivències, etc., en definitiva conèixer l'ambient de l'objecte d'estudi en el seu funcionament diari. I és que, com afirma Simons (2011), la tècnica ens pot arribar a permetre trobar evidències que ens serveixin per identificar i comprendre la cultura, els valors de les polítiques que s'apliquen, així com les creences i actituds de les persones que han elaborat els documents.

És pertinent posar en relleu, a partir de Perelló Oliver (2009) i Corbetta (2007), els següents avantatges que suposen per a la investigació científica la utilització d'aquesta tècnica:

- És informació reactiva, el que vol dir que no es veu influenciada per la relació entre l'investigador i l'objecte d'estudi; és a dir, la informació no està condicionada per la recerca.
- Permeten estudiar no tan sols el present, sinó també el passat.
- Es pot abastar un volum significatiu i variat d'informació.
- Suposa uns costos reduïts.

---

<sup>17</sup> El guions de les entrevistes es poden consultar a l'annex 5 (suport CD).

D'altra banda, a l'hora de realitzar una anàlisi documental, també hem de prendre en consideració tot un seguit de limitacions que a continuació passem a descriure a partir de Corbetta (2007):

- Caràcter incomplet de la informació, ja que aquesta documentació no va ser creada per facilitar explícitament la recerca.
- Aquest fet possibilita que hi hagi manca d'informació o fins i tot, que no aparegui la informació que es necessita. Per tant, es pot donar el cas que la informació que consti als documents no respongui als objectius de la recerca.
- Possibles demores en la disponibilitat i actualització dels documents.
- Manca de control sobre com es van elaborar els documents, fet que propicia la limitació de la qualitat i la seva interpretació.
- Caràcter oficial de la representació, el que vol dir que els documents institucionals poden ser representacions objectives de la realitat institucional a la qual pertanyen.

L'anàlisi que es realitzarà en el present estudi fa referència als documents institucionals que són propis dels CRAE, com:

- Projecte Educatiu de Centre (PEC).
- Reglament de Règim Intern (RRI).
- Memòria Anual.
- Programació Anual.

Cal mencionar que el criteri principal per establir els indicadors és la seva adequació, suficiència i importància en relació amb els objectius de la recerca. A continuació presentem en forma de taula, els documents analitzats així com els àmbits d'anàlisi i les variables establertes.

### Projecte Educatiu de Centre (PEC)

Àmbit d'anàlisi	Variables
1.- Context	Característiques generals del CRAE
	Característiques generals de la població atesa
2.- Intervenció educativa	Principis bàsics d'intervenció educativa
	Objectius generals del centre
	Objectius específics del centre
	Recursos i estratègies educatives

	Programes específics
<b>3.- Coordinacions</b>	Coordinació amb instituts o centres de formació
<b>4.- Famílies</b>	Participació de les famílies

Taula 33. Àmbits d'anàlisi i variables establertes per analitzar els PEC

## Reglament de Règim Intern (RRI)

Àmbit d'anàlisi	Variables
<b>1.- Professionals del centre</b>	Funcions dels educadors/res en relació amb el desenvolupament acadèmic dels adolescents
<b>2.- Organització del centre</b>	Horaris de dinàmica del centre en relació amb el desenvolupament acadèmic dels adolescents
<b>3.- Normativa del centre</b>	Drets i deures reconeguts dins del RRI
	Normativa relacionada amb la programació d'activitats acadèmiques al centre
	Normativa relacionada amb la programació d'activitats acadèmiques fora del centre
	Normativa relacionada amb els espais d'estudi
	Normativa sobre les relacions i coordinacions externes

Taula 34. Àmbits d'anàlisi i variables establertes per analitzar els RRI

## Memòria Anual (MA)

Àmbit d'anàlisi	Variables
<b>1.- Context</b>	Característiques de la població atesa
<b>2.- Població escolaritzada o realitzant cursos de formació al curs escolar 2012-13 / 2013-14</b>	Nombre d'infants i adolescents escolaritzats
	Tipologia de centres acadèmics (Instituts, centres de formació per al treball, etc.)
	Valoració dels resultats obtinguts (qualificacions) i nombre de joves en relació amb les assignatures aprovades
	Necessitats de suport educatiu detectades
	Valoració de la coordinació amb els centres acadèmics
<b>3.- Activitats formatives realitzades dins del centre a l'any 2013</b>	Tipologia d'activitats
	Recursos utilitzats
	Valoració de les activitats
	Necessitats de suport educatiu detectades
<b>4.- Activitats acadèmiques extraescolars realitzades l'any 2013</b>	Nombre i tipus d'activitats
<b>5.- Activitats acadèmiques extraescolars realitzades l'any 2014</b>	Nombre i tipus d'activitats
<b>6.- Coordinacions</b>	Valoració de la coordinació amb Instituts o centres de formació



<b>7.- Objectius a la memòria relacionats amb els estudis dels joves</b>	Millorar el rendiment acadèmic dels joves atesos
--------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------

Taula 35. Àmbits d'anàlisi i variables establertes per analitzar les memòries anuals

## Programació Anual

Àmbit d'anàlisi	Variables
<b>1.- Context</b>	Objectius específics relacionats amb la formació acadèmica dels adolescents per l'any 2013 i 2014
<b>2.- Organització de la intervenció educativa</b>	Tipologia d'activitats acadèmiques internes previstes
	Horaris planificats
	Coordinació amb l'institut o centre de formació
	Recursos utilitzats
	Tipologia d'activitats acadèmiques extraescolars previstes per l'any 2013 i 2014
	Personal voluntari previst

Taula 36. Àmbits d'anàlisi i variables establertes per analitzar les programacions anuals

Cal informar que s'ha pogut realitzar l'anàlisi de tots els documents dels set CRAE que formen part de la recerca, a excepció de la Memòria Anual i la Programació Anual del CRAE 7, per causes vinculades a la dinàmica del centre en el moment de la recollida d'informació.

## 5. RESULTATS DELS QÜESTIONARIS

---

---

### Introducció

En aquest capítol presentem els resultats obtinguts a partir dels qüestionaris analitzats mitjançant el programa de tractament estadístic SPSS (v.19)<sup>18</sup>.

En primer lloc, es realitza la caracterització de la mostra de tutors/res dels CRAE així com del professorat que ha participat en el present estudi.

En segon lloc, es fa referència a la descripció del perfil d'adolescents que participen en la recerca, des del punt de vista dels diferents àmbits establerts. És important destacar que, a causa de la complexa situació en la qual poden trobar-se els adolescents objecte d'estudi, hi ha informació que, tot i estar directament relacionada amb el seu àmbit personal i sociofamiliar, èticament s'ha considerat millor obtenir-la a partir dels tutors/res dels CRAE, donat que pot arribar a remoure'ls l'àmbit emocional, dimensió que de per si ja pot trobar-se molt alterada. És necessari aclarir, a més, que els resultats dels qüestionaris que a continuació es reflecteixen segueixen, generalment, l'ordre dels ítems establerts al qüestionari dels adolescents, i que per facilitar la comprensió al lector, s'analitzen les variables des del punt de vista de la tipologia dels tres agents informants. Per aquest motiu hem d'afegir que l'anàlisi també és comparatiu, ja que es confronta l'autopercepció dels adolescents amb la percepció dels seus tutors/res dels CRAE i del professorat als instituts o centres de formació.

En tercer lloc es fa esment a l'anàlisi descriptiva de l'autopercepció de competències bàsiques dels joves que han participat en la recerca, així com de la percepció de les mateixes competències per part dels tutors/res dels CRAE. En aquesta anàlisi també participen els professors/res però tan sols en relació amb les competències *Lingüística* i *Matemàtica*.

En quart lloc, es realitza una anàlisi comparativa entre l'autopercepció de competències bàsiques per part dels adolescents i la percepció dels seus tutors/es dels CRAE i professors/res als instituts o centres de formació (amb aquests últims tan sols en relació amb les competències *Lingüística* i *Matemàtica*).

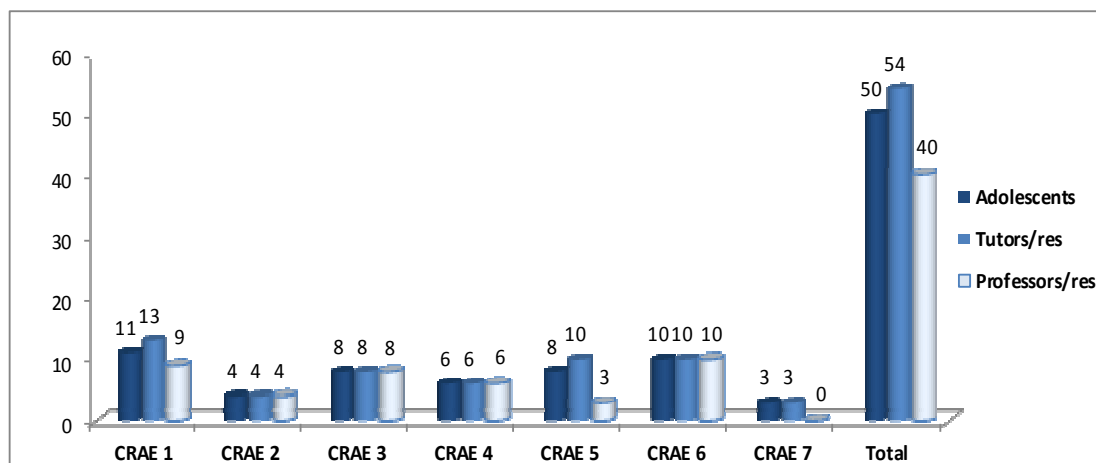
---

<sup>18</sup> Els resultats dels qüestionaris així com les bases de dades elaborades mitjançant el programa SPSS (v.19) es poden consultar a l'annex 4 (suport CD).

En cinquè lloc, s'efectua l'anàlisi correlacional; d'una banda entre l'autopercepció de competències bàsiques per part dels joves; de l'altra entre la percepció de les competències bàsiques dels tutors/res dels CRAE i del professorat als instituts o centres de formació; i finalment una anàlisi correlacional conjunta de les visions.

### 5.1 Caracterització de les mostres

Com hem esmentat, en el present estudi col·laboren set CRAE de Catalunya que atenen a joves tutelats per la DGAIA. Existeixen tres tipus d'agents informants: per una banda participen els joves que resideixen en CRAE, concretament en el present estudi ho fan 50 adolescents; per altra banda participen 54 tutors/res dels CRAE on resideixen els adolescents anteriors, i finalment ho fan 40 professors/res dels adolescents esmentats. En la següent taula es pot comprovar la relació de representació de cada CRAE amb els agents que intervenen.



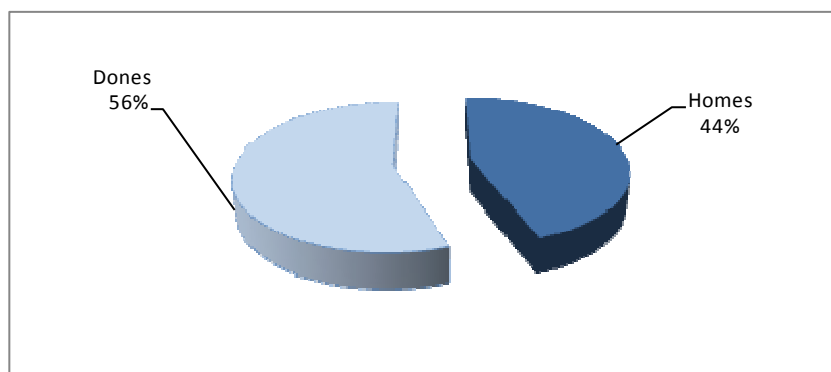
Gràfic. 1 Distribució en funció dels agents informants que han participat en la recerca

#### 5.1.1 Caracterització de la mostra de tutors/res dels CRAE

En aquest apartat reflectim una breu caracterització dels tutors/res que prenen part en la recerca per tal contextualitzar la informació que aporten tant en els qüestionaris com a les entrevistes. Cal assenyalar que en total participen 54 tutors/res.

#### Variable gènere

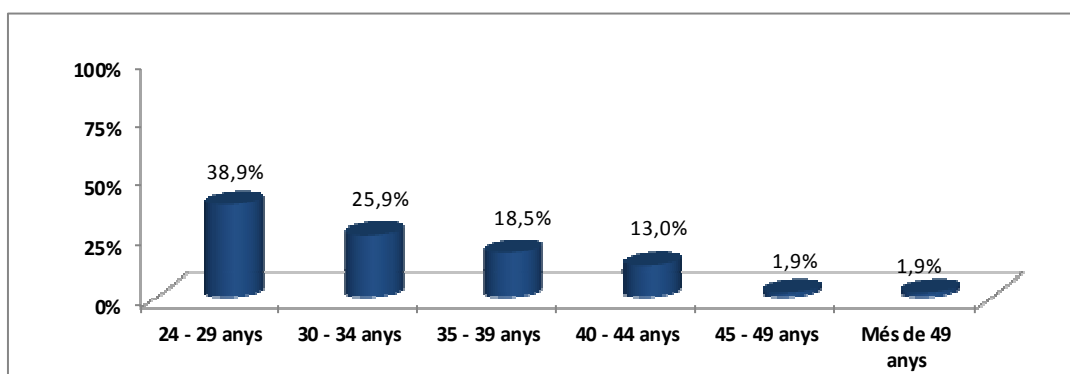
Com es pot observar en el següent gràfic, el gènere que predomina més entre els tutors/res dels CRAE és el femení, tot i que tampoc s'evidencia una diferència prou important, ja que dels 54 tutors/res que participen en la mostra, 24 són homes i 34 són dones.



Gràfic. 2 Distribució dels tutors/res en funció de la variable gènere

### Variable edat

Les edats més representatives per part dels tutors/res en els CRAE que participen en la recerca es troben emmarcades, majoritàriament, entre els 24 i 44 anys.

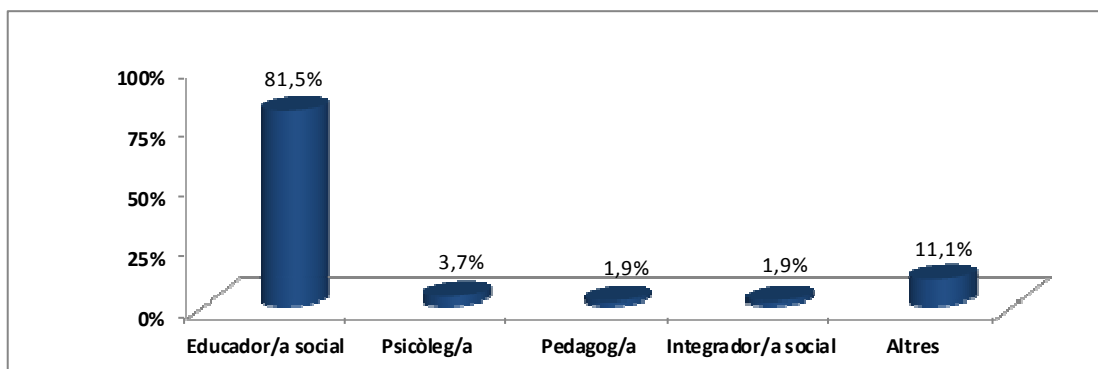


Gràfic. 3 Distribució dels tutors/res en funció de la variable edat

Concretament, la franja d'edat 24-29 anys és en la qual existeixen més tutors/res (21 tutors/res), entre els 30 i 34 anys hi ha 14 tutors/res, 10 tutors/res tenen una edat entre els 35 i 39 anys, mentre que entre els 40 i 44 anys trobem a 7 tutors/res.

### Variable titulació acadèmica

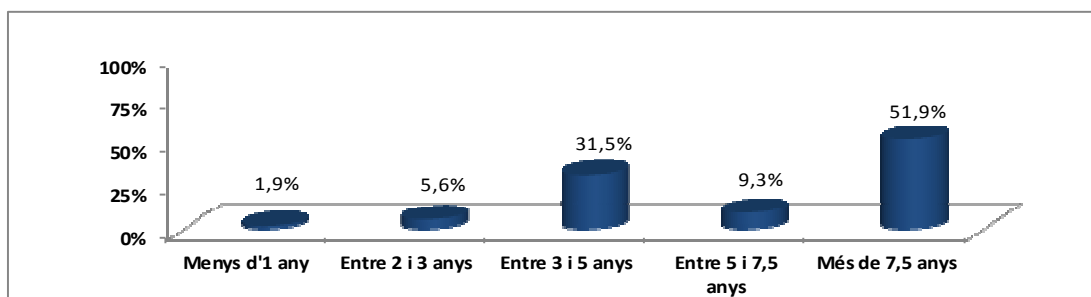
La gran majoria dels tutors/res dels CRAE que participen en la recerca posseeixen la titulació oficial en Educació Social; tot i així, s'ha de posar de manifest que també hi ha 2 tutors/res que són Psicòlegs/gues, 1 tutor/a és Pedagog/a, 1 tutor/a disposa d'un Cicle Formatiu de Grau Superior en Integració Social i finalment 6 tutors/res ostenten diferents titulacions relacionades amb l'àmbit social.



Gràfic. 4 Distribució dels tutors/res en funció de la variable *titulació acadèmica*

### Variable experiència en Centres Residencials de Protecció a la Infància i l'Adolescència

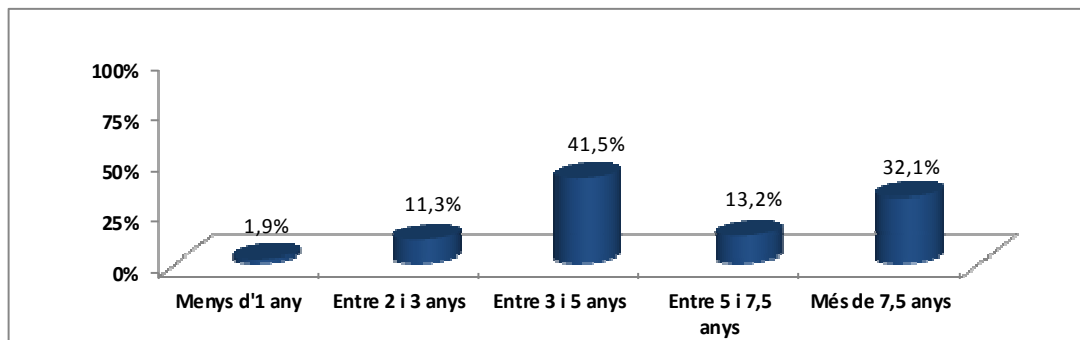
El 92% dels tutors/res dels CRAE té una experiència superior als 3 anys en centres de protecció, i d'aquests, més del 50% acumula una experiència superior als 7,5 anys. El fet que els tutors/res disposin d'una experiència significativa en centres de protecció s'erigeix com a un criteri que dóna més veracitat i realisme a la informació que proporcionen a aquesta recerca.



Gràfic. 5 Distribució dels tutors/res en funció de la variable *experiència en centres de protecció*

### Variable experiència en el CRAE actual

Com podem observar en el següent gràfic, la gran majoria dels tutors/res dels CRAE treballen en el CRAE actual des de fa més de 3 anys, i d'aquests, un 45% desenvolupa la tasca des de fa més de 5 anys. Aquesta dada obtinguda és molt positiva, ja que ens informa que hem accedit a una informació a partir de professionals que fa anys que treballen al CRAE, que coneixen bé el seu funcionament intern i que han atès a una quantitat significativa d'adolescents en aquests recursos.



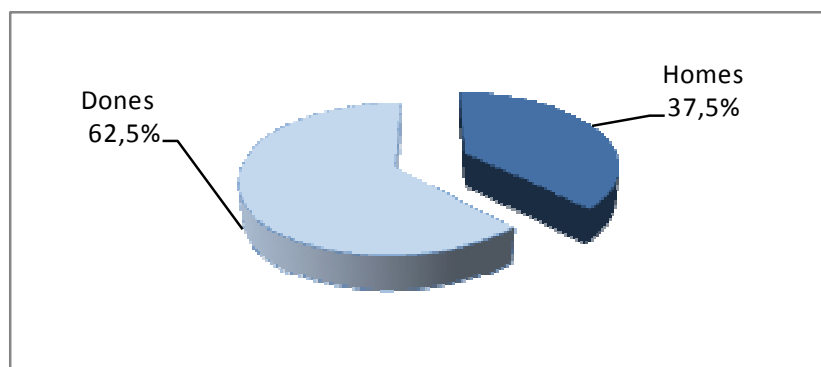
Gràfic. 6 Distribució dels tutors/res en funció de la variable *experiència en el CRAE actual*

### 5.1.2 Caracterització de la mostra del professorat dels instituts o centres de formació

En aquest apartat oferim una breu caracterització del professorat que participa en la recerca per tal contextualitzar la informació que aporten tant als qüestionaris com a les entrevistes. Cal assenyalar que en total participen 40 professors/res.

#### Variable gènere

Com succeeix amb els tutors/res dels CRAE, i segons es mostra en el següent gràfic, el gènere predominant entre el professorat és el femení, tot i que en aquest cas, les diferències són més evidents, ja que dels 40 professors/res que participen en la mostra, 15 són homes i 25 són dones.

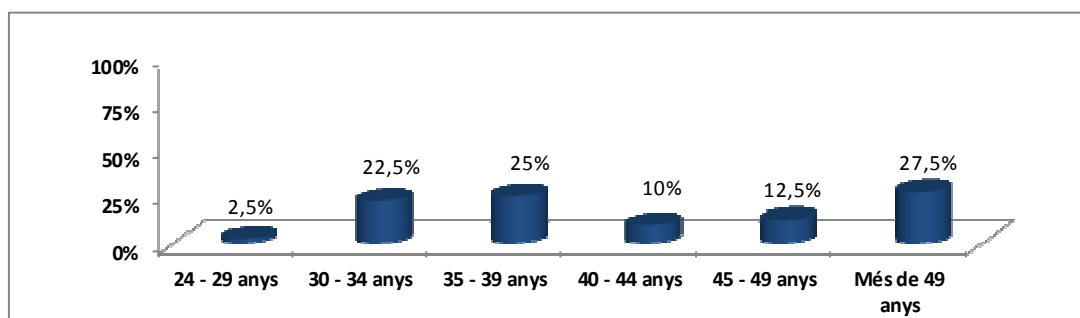


Gràfic. 7 Distribució dels professors/res en funció de la variable *gènere*

#### Variable edat

En el cas del professorat, al contrari de l'observat amb els tutors/res dels CRAE, les edats més representatives es troben emmarcades a partir dels 30 anys, sent el nucli d'edat més representatiu el que fa referència a partir dels 49 anys, tal com reflecteix el següent gràfic. Entre els 24 i 29 anys trobem a 1 professor/a, entre els 30 i 34 anys 9 professors/res, entre els 35 i 39 anys 10 professors/res, entre els 40 i 44 anys 4

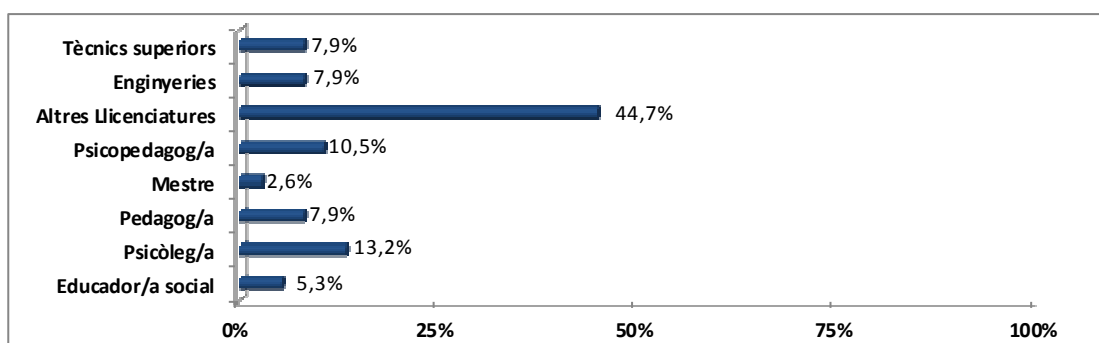
professors/res, entre els 45 i 49 anys 5 professors/res i finalment, a partir de 49 anys, 11 són els professors/res que participen en la recerca.



Gràfic. 8 Distribució dels professors/res en funció de la variable *edat*

### Variable titulació

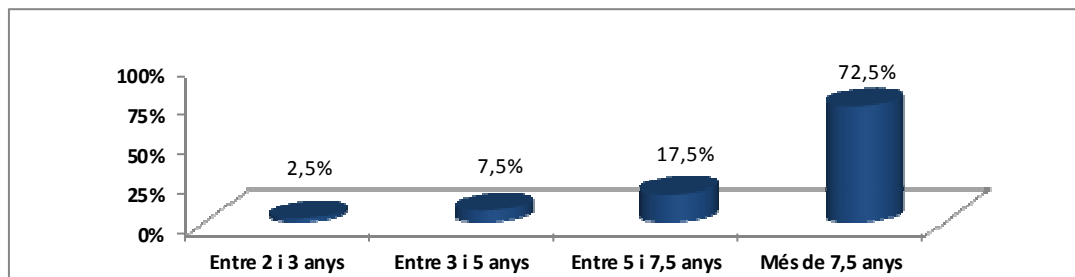
La distribució de la mostra, prenent en consideració la titulació del professorat, reflecteix una heterogeneïtat significativa, ja que al voltant d'un 30% disposen d'una titulació relacionada amb la Psicologia o Pedagogia, gairebé un 16% ostenten una titulació tècnica a partir d'una Enginyeria o un Cicle Formatiu de Grau Superior, i al voltant del 45% han assolit una llicenciatura com Geografia i Història, Filologia, Ciències Químiques, Infermeria...



Gràfic. 9 Distribució dels professors/res en funció de la variable *titulació*

### Variable experiència com a docents

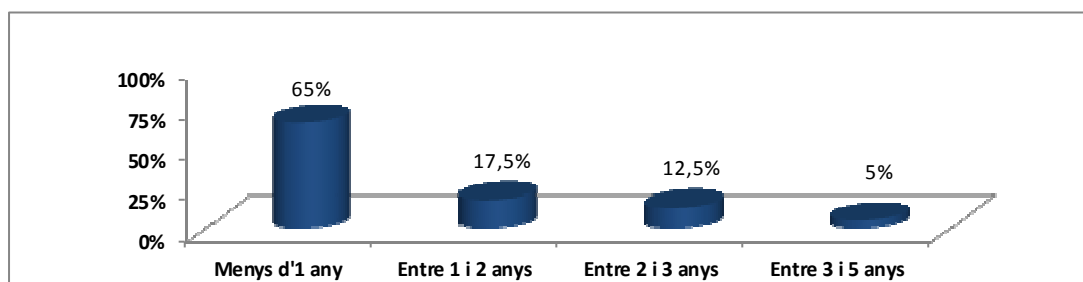
Figuren 36 professors/res que disposen d'una experiència superior als 5 anys com a docents, mentre que 4 tenen una experiència d'entre 2 i 5 anys. Com succeïa amb els tutors/res dels CRAE, el fet que els professors disposin d'un nombre significatiu d'anys d'experiència s'erigeix com a un criteri que dóna més veracitat i realisme a la informació que poden proporcionar.



Gràfic. 10 Distribució dels professors/res en funció de la variable *experiència com a docents*

### Variable temps que fa que coneixen als adolescents

En total, 26 professors/res coneixen els joves participants en la recerca des de fa menys d'1 any, 7 professors/res fa entre 1 i 2 anys que els coneixen, 5 professors/res fa entre 2 i 3 anys que coneixen els adolescents, 2 professors/res fa entre 3 i 5 anys que els coneixen i finalment 2 professors/res fa entre 3 i 5 anys que coneixen als adolescents. En definitiva, cal remarcar que un 82,5% dels docents coneixen als joves des de fa menys de 2 anys.



Gràfic. 11 Distribució dels professors/res en funció de la variable *temps que fa que coneixen als adolescents*

### 5.1.3. Caracterització de la mostra dels adolescents objecte d'estudi

En aquest apartat fem referència a la caracterització dels adolescents que formen part de la recerca d'acord, a més a més, amb la informació que aporten els tutors/res dels CRAE i el professorat dels instituts o centres de formació.

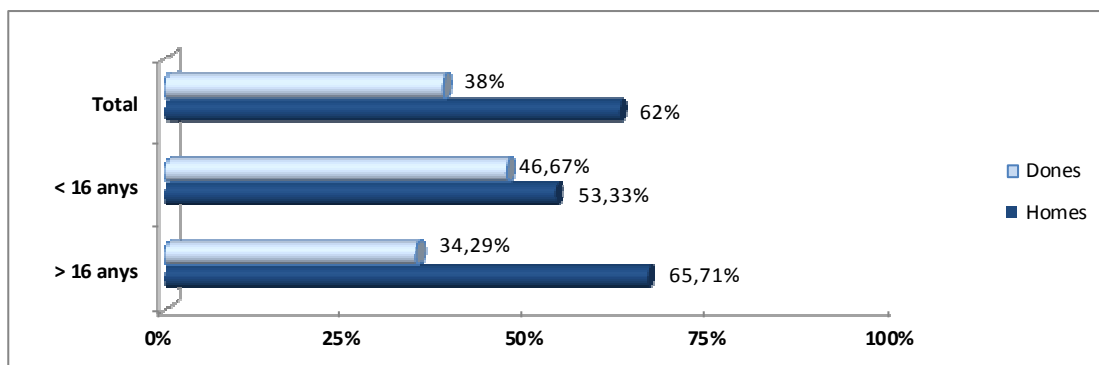
#### 5.1.3.1. Variables personals i sociofamiliars dels adolescents participants en la recerca

La caracterització de la mostra relacionada amb els joves participants en la recerca s'ha conformat a partir de la informació obtinguda dels tres qüestionaris utilitzats, un per a cada tipologia d'agent informant. Com esmentàvem anteriorment, hi ha preguntes que, a causa de la sensibilitat que poden suscitar en l'adolescent, considerem millor fer-les als tutors/es CRAE o al professorat als instituts o centres de formació.



### Variable gènere

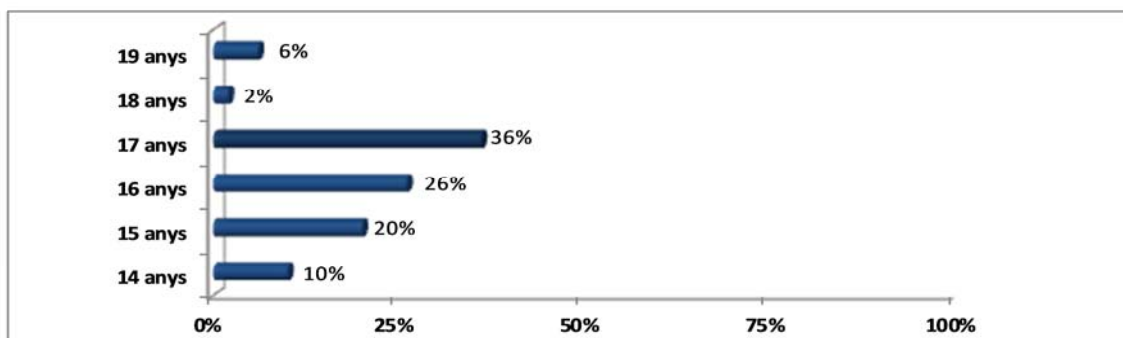
La mostra seleccionada que forma part de la recerca és de 50 adolescents, dels quals, i com es pot observar en el següent gràfic, 31 són homes, el que representa un 62% de la mostra, i 19 són dones el que representa un 38% de la mostra seleccionada. Convé especificar que, del total de joves que tenen 16 o més anys (35 joves), 23 són homes i 12 són dones, mentre que del total d'adolescents que tenen menys de 16 anys (15 joves), 8 són homes i 7 són dones.



Gràfic. 12 Distribució dels adolescents en funció de la variable gènere

### Variable edat

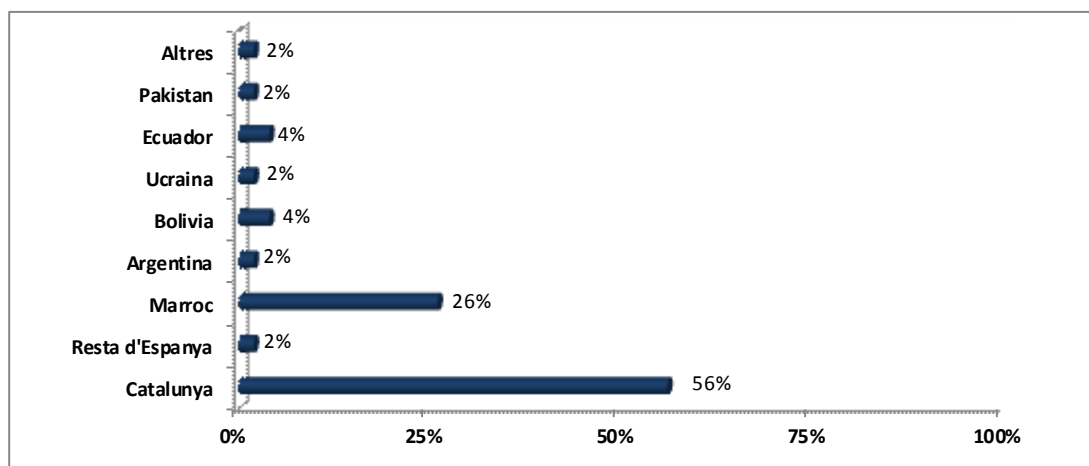
Els resultats obtinguts en relació amb la variable edat reflecteixen que el 70% dels adolescents participants en la recerca tenen 16 anys o més, i el 30% són joves menors de 16 anys. Com es pot observar en el següent gràfic, el 62% dels joves tenen 16 o 17 anys, sent aquesta franja d'edat la més representativa de la mostra. En total han participat 5 joves de 14 anys, 10 joves de 15 anys, 13 joves de 16 anys, 18 joves de 17 anys, 1 jove de 18 anys i 3 joves de 19 anys. Els adolescents de 18 i 19 anys són joves que resideixen en el CRAE, tot i haver assolit la majoria d'edat, amb un allargament de mesura com a conseqüència de diferents circumstàncies. La mitjana total d'edat dels adolescents que participen en la recerca és de 16,18 anys. Tal com es mostra en el següent gràfic, l'edat de 17 anys és la més representativa de la mostra seleccionada.



Gràfic. 13 Distribució dels adolescents en funció de la variable l'edat

### Variable lloc de naixement

Més de la meitat dels adolescents que formen part de la mostra han nascut a Catalunya, en concret el 56%, dada que es correspon amb 28 joves. A aquests casos hem d'afegir 1 cas més que també ha nascut a Espanya, però fora de Catalunya, el que representa un 2%. El següent col·lectiu més nombrós és el d'adolescents que provenen del Marroc, amb un total de 13 joves, dada que es correspon amb el 26% de la mostra. Cal posar de referència que la major part d'aquests últims joves pertanyen al col·lectiu MEINA (menor estranger indocumentat no acompanyat).



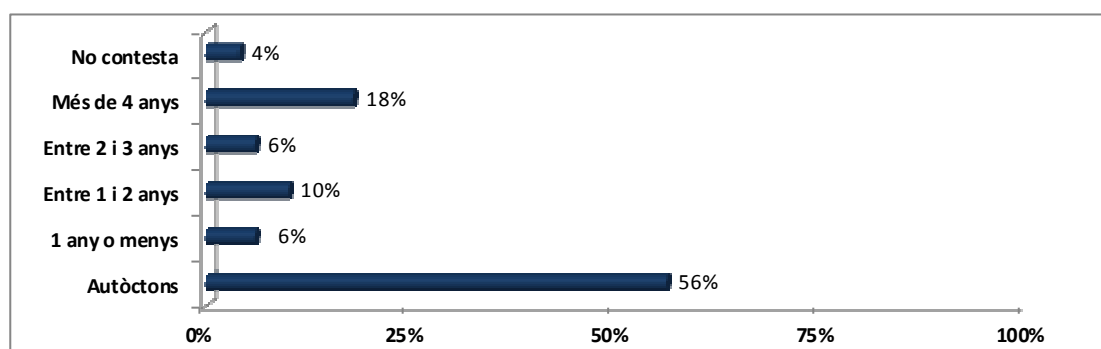
Gràfic. 14 Distribució dels adolescents en funció de la variable lloc de naixement

Reflectides les dades anteriors hem de fer referència a la presència de 2 joves que van néixer a Bolívia, 2 més que ho van fer a l'Equador, 1 jove a Argentina, 1 jove a Pakistan, 1 jove a Ucraïna, i finalment en un cas no es va especificar el país de naixement.

### Variable temps vivint a Catalunya

Aquesta variable és important prendre-la en consideració, ja que un percentatge important dels joves seleccionats en la mostra són estrangers, i aquest factor en si pot

esdevenir un element condicionant en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Els resultats que es mostren en el següent gràfic ens indiquen que un total de 28 joves (56%) porten tota la seva vida vivint a Catalunya, 3 joves (6%) fa 1 any o menys que viuen a Catalunya, 5 joves (10%) porten vivint a Catalunya dos anys o menys, 3 joves (6%) fa 3 anys o menys que viuen a Catalunya, 9 joves (18%) fa més de 4 anys que viuen a Catalunya i finalment en 2 casos (4%) no hi ha hagut resposta a l'ítem en qüestió.

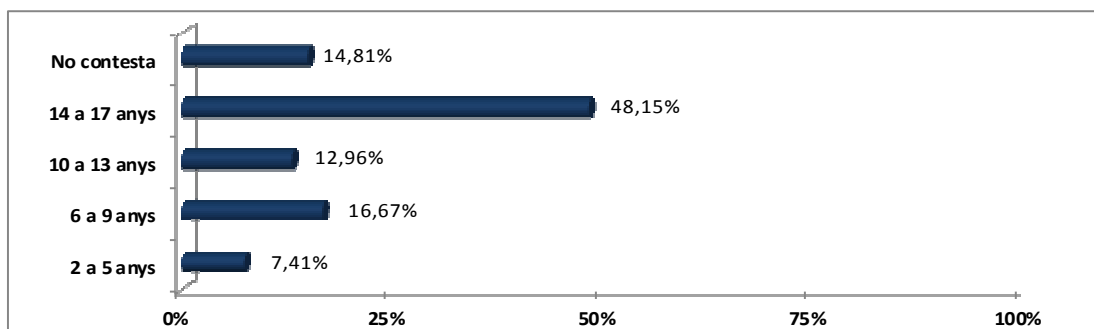


Gràfic. 15 Distribució dels adolescents en funció de la variable *temps vivint a Catalunya*

Analitzats aquests resultats de forma global, podem dir que dels joves que han nascut fora d'Espanya, la meitat porten vivint a Catalunya menys de tres anys, mentre que l'altra meitat fa més de tres anys que hi viuen en aquesta comunitat.

### **Variable relacionada amb l'edat amb la qual els adolescents van ingressar per primera vegada en un centre de protecció de la infància i l'adolescència**

La informació d'aquesta variable, tot i que està directament relacionada amb els adolescents participants en la recerca, s'obté a partir dels tutors/res dels CRAE. Els resultats indiquen que en 26 casos, els adolescents ingressen per primera vegada en un centre de protecció de la infància i l'adolescència entre els 14 i 17 anys, el que es correspon amb el 48,15%; en 4 casos els joves ingressen per primera vegada en un centre de protecció de la infància i l'adolescència entre els 2 i 5 anys; en 9 casos els joves ingressen per primera vegada en un centre de protecció de la infància i l'adolescència entre els 6 i 9 anys, i finalment, en 7 casos els joves ingressen per primera vegada en un centre de protecció de la infància i l'adolescència entre els 10 i 13 anys. Cal destacar que hi ha 8 casos que no han contestat a la pregunta.

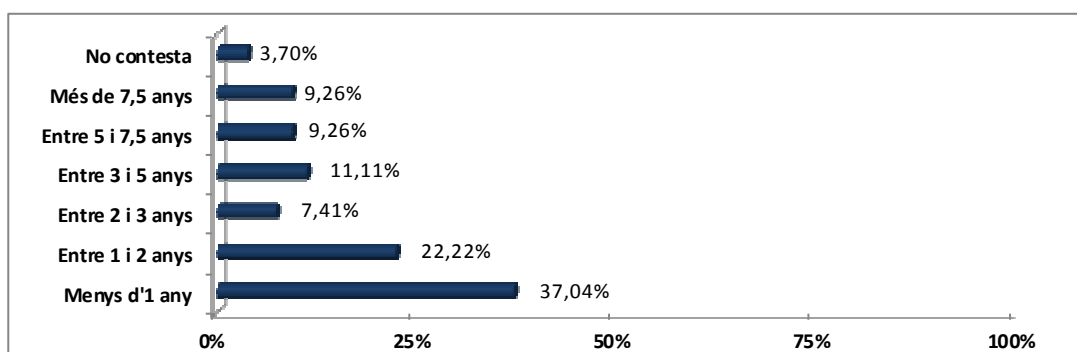


Gràfic. 16 Distribució en funció de la variable *edat d'ingrés per primera vegada en un centre de protecció*

Com s'observa en l'anterior gràfic, quasi la meitat dels joves ingressen en el CRAE en plena adolescència, etapa vital que molts joves viuen de forma conflictiva, amb pors, episodis d'ansietat i estrès; tot plegat fets que dificulten encara més el desenvolupament personal d'aquests joves.

#### **Variable relacionada amb el temps que l'adolescent porta vivint al CRAE actual**

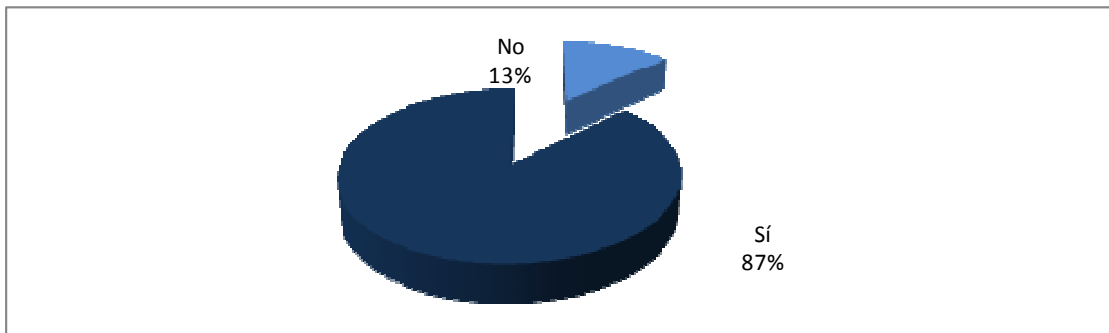
La informació d'aquesta variable, tot i que està directament relacionada amb els adolescents participants en la recerca, s'obté a partir dels tutors/res dels CRAE. El temps d'estada en el CRAE actual és una altra variable important a considerar, donat que l'estabilitat residencial al CRAE, i els vincles que se'n deriven, poden arribar a erigir-se com a un factor important en el seu desenvolupament acadèmic. Segons la informació proporcionada pels tutors/res dels CRAE, quasi el 60% dels joves fa menys de 2 anys que viuen en el CRAE actual; d'aquests, 20 joves fa menys d'1 any, mentre que 12 joves fa entre 1 i 2 anys que viuen en el CRAE actual. Com s'aprecia en el següent gràfic, la resta de joves es distribueixen de forma similar en totes les opcions que es consideren, ja que segons els tutors/res 4 joves fa entre 2 i 3 anys que viuen al CRAE actual, 6 joves fa entre 3 i 5 anys que viuen al CRAE, 5 joves fa entre 5 i 7,5 anys que viuen al CRAE actual i, finalment, 5 joves fa més de 7,5 anys que viuen al CRAE actual.



Gràfic. 17 Distribució dels adolescents en funció de la variable *temps que porten vivint al CRAE actual*

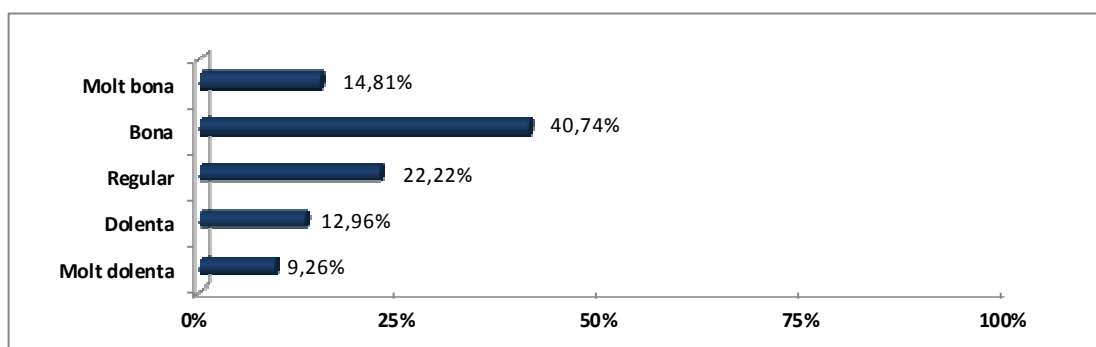
### Variables relacionades amb el contacte que l'adolescent té amb la seva família

La informació d'aquestes variables, tot i que està directament relacionada amb els adolescents participants en la recerca, s'obté a partir dels tutors/res dels CRAE. En primer lloc, hem de destacar que la gran majoria dels adolescents tenen **contacte amb la seva família**, en concret, 47 tutors/res expliciten que els joves mantenen aquest contacte. Per altra banda en 7 casos, els tutors/res posen de manifest que no existeix aquest contacte, dada que es relaciona, com es pot observar en el següent gràfic, amb el 13% de la mostra.



Gràfic. 18 Distribució dels adolescents en funció de la variable *presència de contacte amb la família*

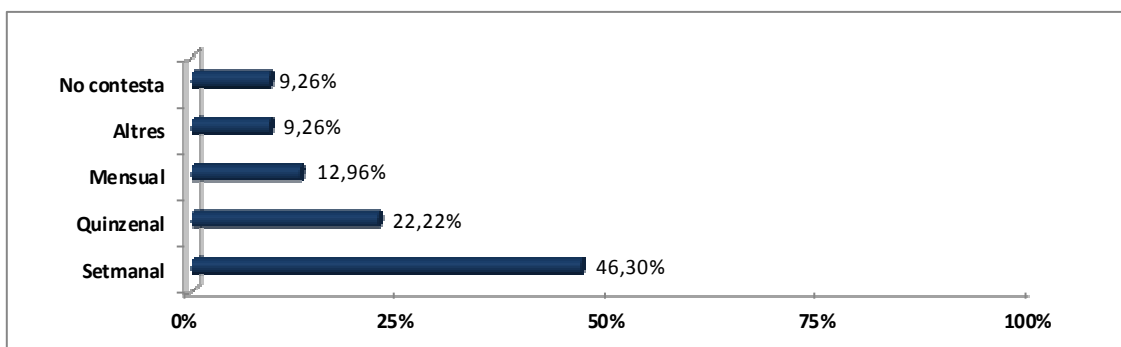
En segon lloc s'analitza el **tipus de relació que els adolescents tenen amb les seves famílies**. En aquest sentit, gairebé el 55% dels adolescents, segons els seus tutors/res, mantenen una relació *bona* o *molt bona* amb les seves famílies, mentre que el 22,22% mantenen una relació *dolenta* o *molt dolenta*.



Gràfic. 19 Distribució dels adolescents en funció de la variable *tipus de relació que existeix amb la família*

En tercer lloc, i com es mostra en el següent gràfic, s'analitza la freqüència de contacte que mantenen els adolescents amb les seves famílies. Segon els tutors/res dels CRAE hi ha 25 joves que mantenen contacte amb les seves famílies, el que representa un 46,30%. D'altra banda, de forma quinzenal tenen contacte amb les seves famílies un total de 12 adolescents, dada que es correspon amb el 22,22%. Una freqüència de

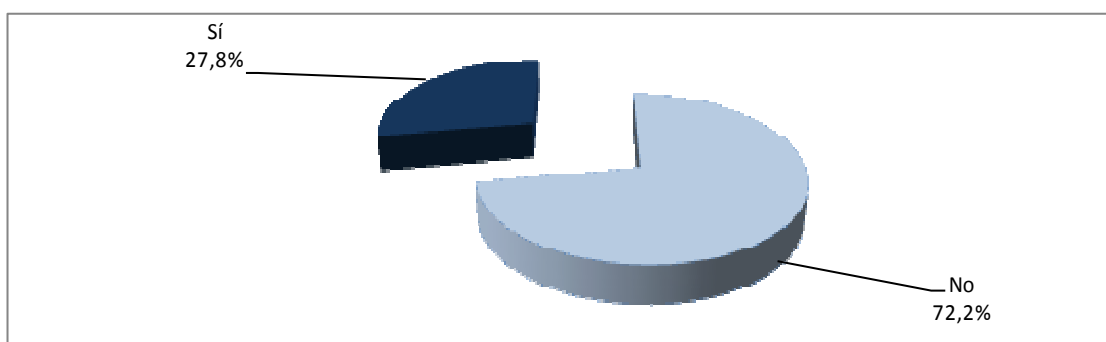
contacte de forma mensual la tenen 7 joves, és a dir, el 12,96% dels adolescents. És important prestar atenció al fet que 5 joves (9,26%) tenen un contacte amb la família que varia segons les circumstàncies familiars, per tant, no està establert un règim de visites fixe. Per acabar, en 5 casos no hi ha hagut resposta en el qüestionari, dada que es correspon amb el 9,26%.



Gràfic. 20 Distribució dels adolescents en funció de la variable *freqüència de contacte amb la família*

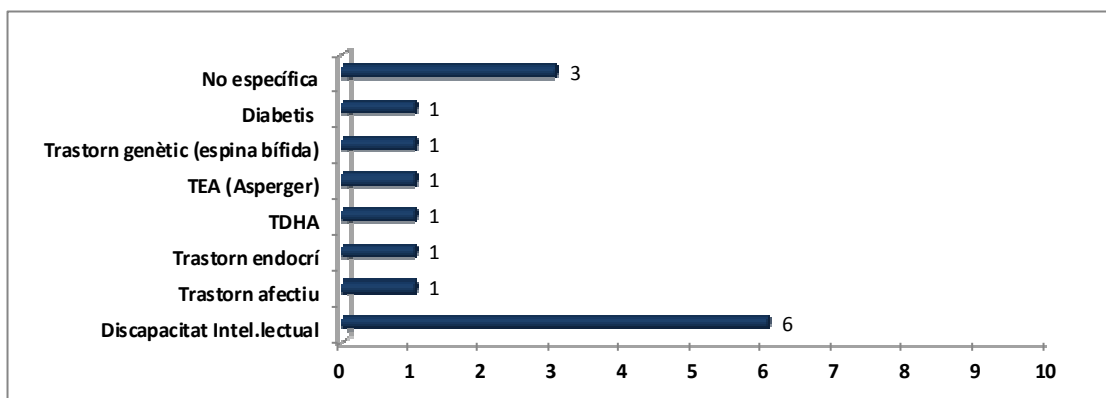
### Variable relacionada amb el fet que l'adolescent tingui una malaltia, una discapacitat o un trastorn

La informació d'aquestes variables, tot i que està directament relacionada amb els adolescents participants en la recerca, s'obté a partir dels tutors/res de CRAE. Com es pot comprovar en el següent gràfic, segons els tutors/res hi ha 15 adolescents, dada que es correspon amb el 27,8%, que tenen una discapacitat, malaltia o trastorn, mentre que d'altra banda, hi ha 39 adolescents, el que representa el 72,2% que no en presenten.



Gràfic. 21 Distribució dels adolescents en funció de variable *presència d'una discapacitat, un trastorn i/o una malaltia*

Quant a la tipologia de discapacitat, malaltia o trastorn que presenten els 15 adolescents referenciats anteriorment, en el següent gràfic podem observar com la discapacitat intel·lectual és la que amb més freqüència es repeteix, amb un total de 6 joves que en presenten.

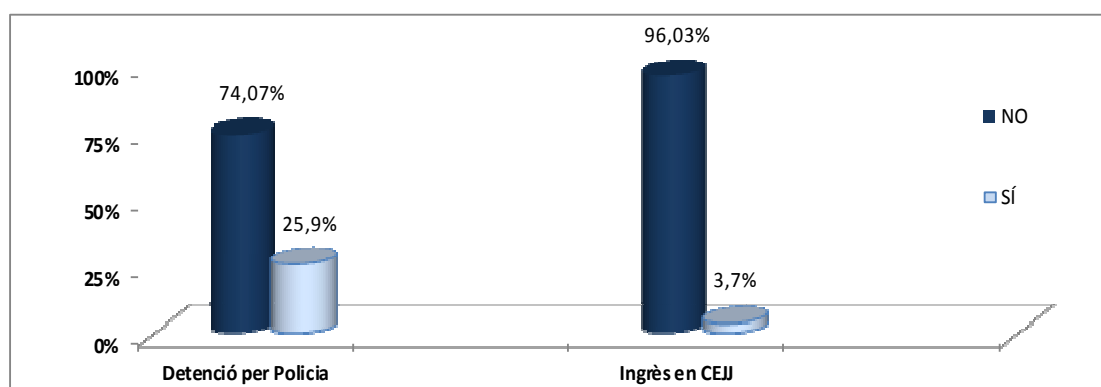


Gràfic. 22 Distribució en funció de la variable *tipologia de discapacitat, trastorn o malaltia dels adolescents*

D'altra banda, la resta de joves que presenten una discapacitat, malaltia o trastorn es distribueixen de forma igual en totes les opcions que es consideren. Cal posar de manifest que en 2 casos no s'ha obtingut cap informació al voltant de la tipologia de discapacitat, malaltia o trastorn que té l'adolescent.

### Variable relacionada amb fets judicials de l'adolescent

La informació d'aquestes variables, tot i que està directament relacionada amb els adolescents participants en la recerca, s'obté a partir dels tutors/res dels CRAE. En aquesta variable es mostren en primer lloc els resultats des del punt de vista de si els joves han estat detinguts alguna vegada per la Policia. En aquest sentit, segons els tutors/res hi ha 14 joves que sí que han estat detinguts alguna vegada, el que representa un 25,9%. Dels 14 joves que han estat detinguts per la policia, 9 són homes, mentre que 5 són dones.



Gràfic. 23 Distribució en funció de la variable *presència de detenció per part de la policia i ingrés en un Centre Educatiu de Justícia Juvenil*

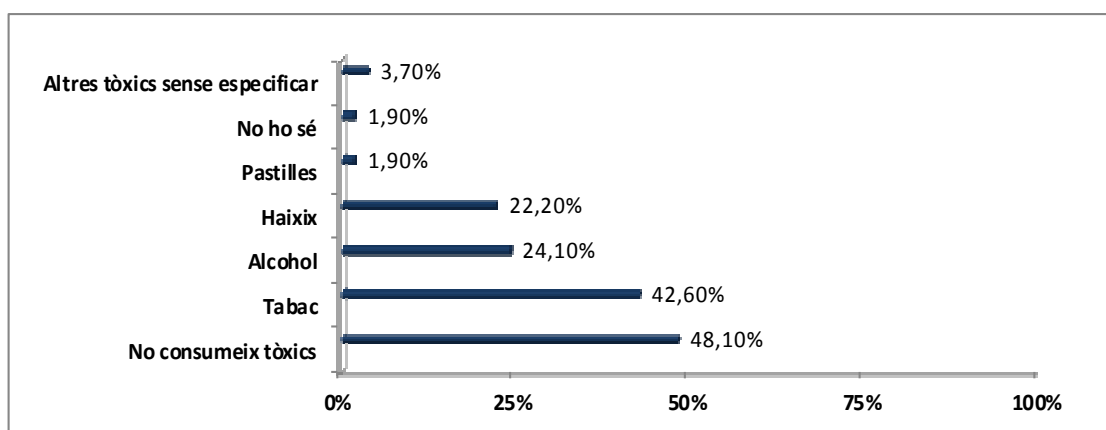
D'altra banda, pel que fa la variable relacionada amb l'ingrés en un Centre Educatiu de Justícia Juvenil (C.E.J.J.), els tutors/res expliciten que hi ha 2 joves han ingressat alguna

vegada, dada que es vincula amb el 3,7%. D'aquests, en 1 cas era un home i l'altre cas es correspon amb una dona.

### **Variables relacionades amb el consum de substàncies perjudicials per a la salut**

La informació d'aquestes variables, tot i que està directament relacionada amb els adolescents participants en la recerca, s'obté a partir dels tutors/res de CRAE. Com s'observa en el següent gràfic, cal destacar que segons els tutors/res, el 48,10% dels joves no consumeixen cap tipus de consum de substàncies perjudicials per a la salut. D'aquests joves que no consumeixen aquestes substàncies, 15 són homes i 11 són dones.

Les substàncies consumides més representatives són les que fan referència al Tabac, Alcohol i Haixix. En relació amb el tabac, són 23 joves (42,6%) els que consumeixen aquesta substància. D'aquests joves que consumeixen tabac, 15 són homes i 8 són dones. Pel que fa al consum d'alcohol, en total són 13 joves (24,10%) els que el consumeixen, i d'aquests 6 són homes i 7 són dones. Quant al consum d'haixix, en total són 12 joves (22,2%) els que consumeixen aquesta substància, dels quals 8 són homes i 4 són dones.



Gràfic. 24 Distribució en funció de la variable *tipus de consum de substàncies perjudicials per a la salut*

Finalment, cal especificar que hi ha 1 cas en què el tutor/a afirma que l'adolescent consumeix pastilles, 1 cas en què el tutor/a no sap si el jove consumeix i, finalment, 2 casos en els quals no s'ha especificat la substància que consumeix l'adolescent. A més, el gràfic ens indica que hi ha joves que consumeixen més d'una substància perjudicial per a la salut a la vegada.



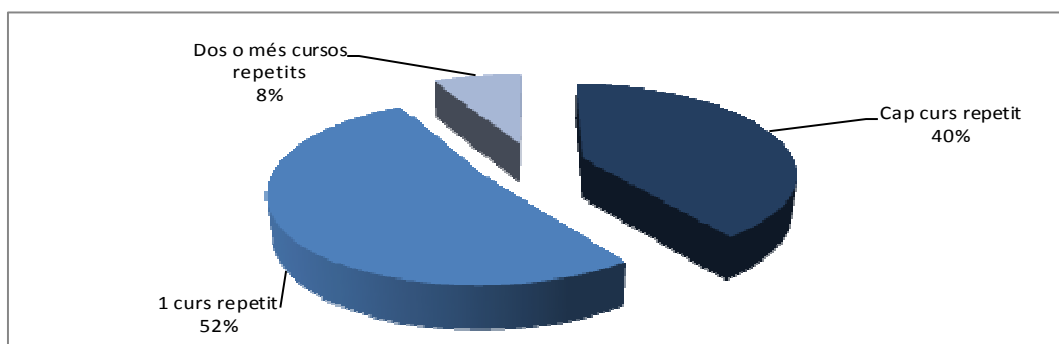
### 5.1.3.2. Resultats relacionats amb el desenvolupament acadèmic dels joves participants en la recerca

En aquest punt farem referència a les variables relacionades amb el desenvolupament acadèmic dels joves que han participat en la recerca i que són susceptibles de condicionar, en certa mesura, el seu rendiment acadèmic. La informació obtinguda ve determinada pels joves, els seus tutors/res al CRAE i els seus professors/res a l'institut o centre de formació.

#### Variable relacionada amb els cursos repetits per part dels joves

Tal com es mostra en el gràfic següent, 20 joves posen de manifest que no han repetit cap curs, el que representa un 40% del total de la mostra. D'aquests joves que no han repetit cap curs, 13 són homes i 7 són dones. D'altra banda, 30 joves han repetit un curs, el que representa un 60%. Dels joves que posen de manifest que han repetit algun curs, el 60% són homes i el 40% són dones.

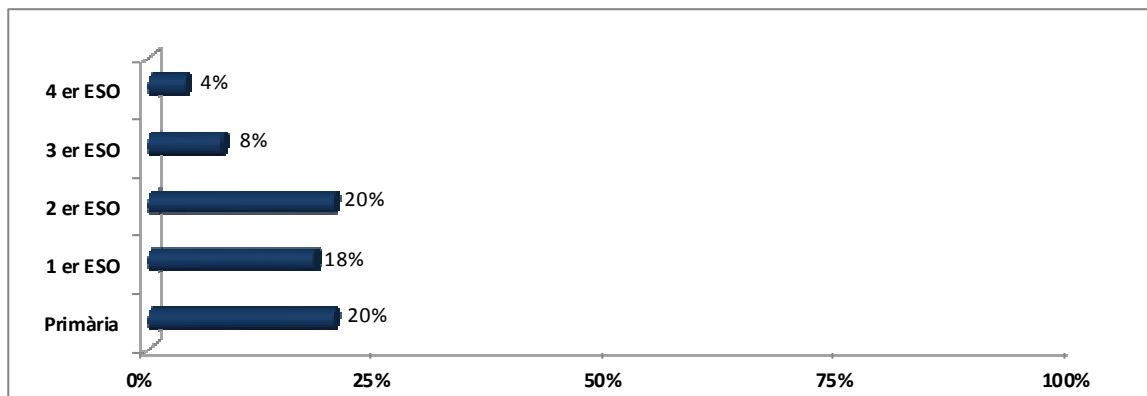
Per altra banda, cal posar de manifest que un 8% dels adolescents expressen que han repetit més d'un curs.



Gràfic. 25 Distribució en funció de la variable *nombre de cursos repetits*

A més, hem de remarcar que dels joves que manifesten haver repetit un curs, 18 són joves nacionals (60%) i 12 estrangers (40%).

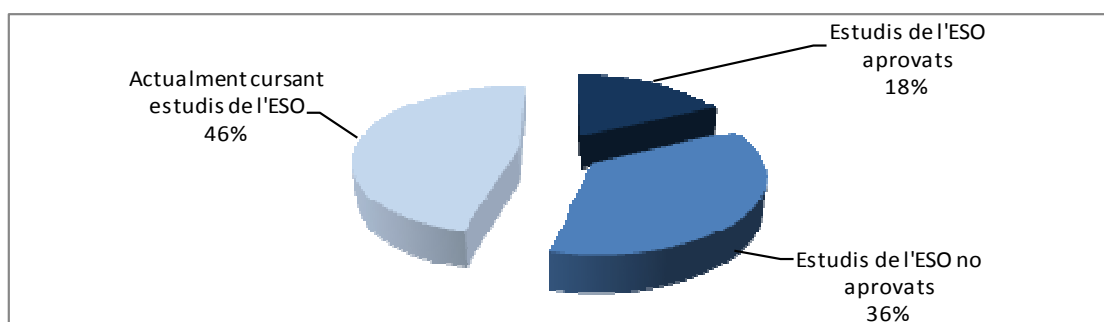
Quant a la tipologia dels cursos que els adolescents han repetit al llarg de les seves històries acadèmiques, el que es desprèn del següent gràfic, és que a mesura que augmenta el nivell educatiu disminueix el nombre de repetidors, ja que hi ha menys joves que arriben a aquest nivell. En aquest cas, el 20% dels joves ha repetit algun curs de primària, un 18% dels joves han repetit 1er de l'ESO, un 20% dels joves han repetit 2on d'ESO, un 8% d'adolescents han repetit 3er d'ESO i finalment un 4% dels adolescents han repetit 4art de l'ESO.



Gràfic. 26 Distribució en funció de la variable *cursos d'educació reglada repetits*

### Variable relacionada amb l'obtenció del títol de l'ESO

L'obtenció del títol de l'ESO resulta un factor clau i preponderant en el desenvolupament personal dels joves objecte d'estudi, tant en la continuïtat dels seus estudis, com en l'accés al mercat laboral. En aquest sentit, 23 joves (46%) posen de manifest que cursen actualment els estudis de l'ESO. D'aquests, 15 joves són menors de 16 anys i 8 joves són majors de 16 anys. A banda, el 36% dels joves majors de 16 anys no tenen els estudis de l'ESO, mentre que el 18% sí que tenen aquest títol.



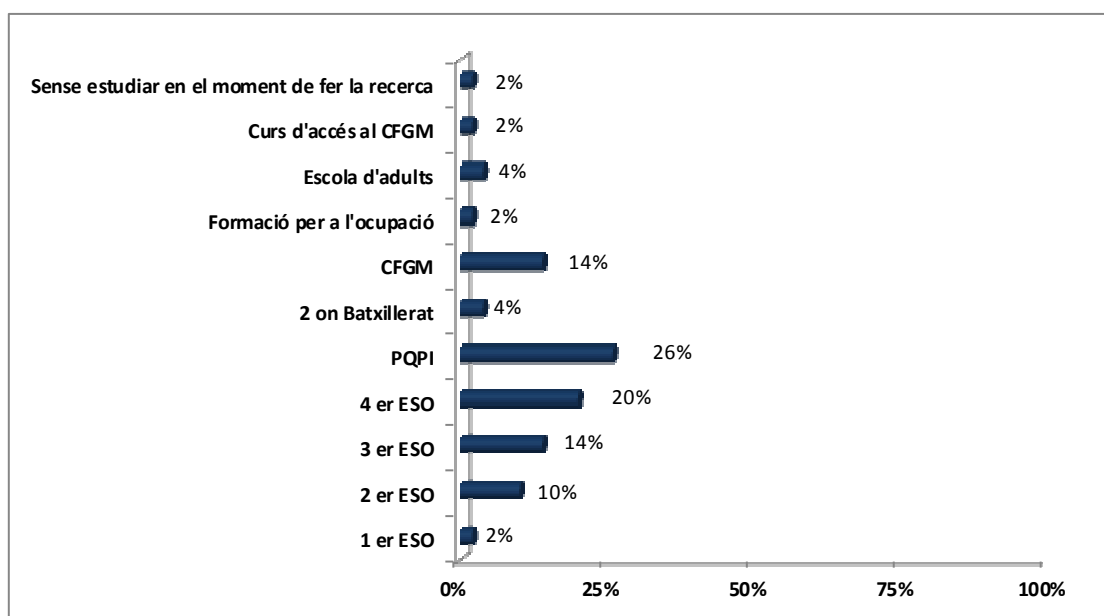
Gràfic. 27 Distribució en funció la variable *obtenció el títol de l'ESO*

Dels 9 adolescents que tenen aprovada l'ESO, 4 han nascut a Catalunya, concretament 3 homes i 1 dona, mentre que 1 jove ha nascut a Espanya, però fora de Catalunya; els 5 joves restants que tenen aprovada l'ESO són estrangers, concretament hi ha 1 home i 4 dones. El fet preocupant resideix en el 36% dels joves que són majors de 16 anys i que actualment no tenen l'ESO i, en conseqüència, els estudis que poden arribar a realitzar. D'aquests 18 joves, i com veurem a continuació, 13 estan realitzant un PQPI (Programa de Qualificació Professional Inicial), on la clau radica en el fet d'aprovar el mòdul corresponent a l'obtenció del títol de l'ESO o aprovar les proves d'accés als CFGM, per

continuar d'aquesta forma un procés formatiu reglat que faciliti tenir més garanties d'accés al mercat laboral.

### Variables relacionades amb la tipologia d'estudis que cursen actualment els joves objecte d'estudi

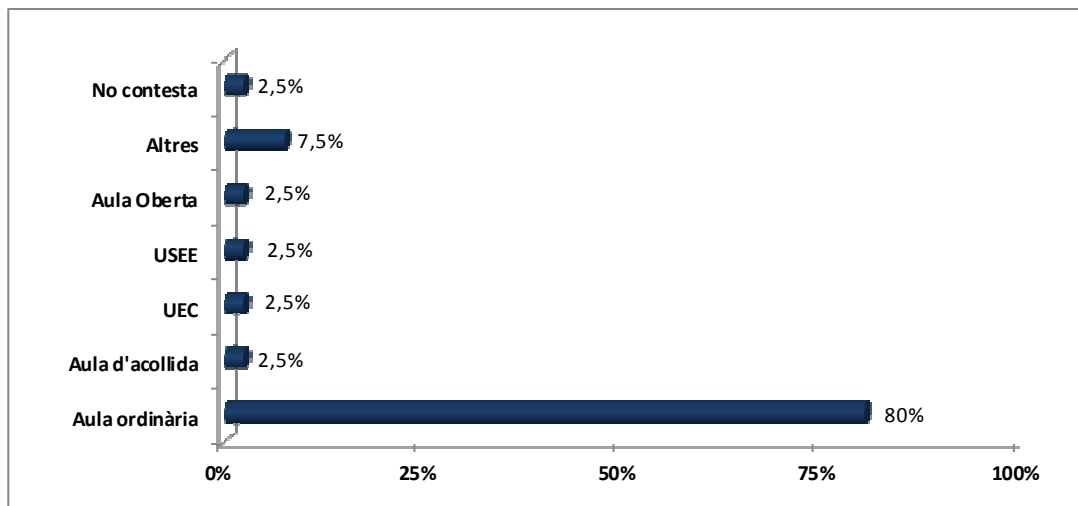
Tal com es pot apreciar en el següent gràfic, el 46% dels adolescents es troben cursant estudis de l'ESO. En conjunt, observem com predomina més els joves que cursen estudis reglats, en aquest cas el 64%, dels quals el curs més representatiu és 4art de l'ESO, amb 10 joves. D'altra banda, un 2% dels joves es troba realitzant 1er de l'ESO, un 10% fan 2on de l'ESO, un 14% realitzen 3er de l'ESO, un 4% cursen 2on de batxillerat, un 14% estan realitzant un Cicle Formatiu de Grau Mig, un 2% fa un curs de formació per a l'ocupació, un 4% estan fent un curs a l'escola d'adults, un 2% està realitzant les proves per a l'accés al Cicle Formatiu de Grau mig i per acabar, un 2% acaba de finalitzar un curs de formació en el moment de la recollida de la informació. A més, hem de destacar que un 26% dels adolescents realitzen un PQPI, tipologia d'estudis que es pot realitzar a partir dels 15 anys i quan no s'està en possessió del títol de l'ESO. Aquesta via formativa representa una oportunitat per aquests joves d'obtenir un grau mínim de qualificació professional i d'altra banda retornar al sistema educatiu formal, ja que, cursant el mòdul corresponent, dona la possibilitat d'obtenir el títol de l'ESO.



Gràfic. 28 Distribució en funció de la variable tipus d'estudis realitzant

A banda de la tipologia d'estudis que realitzen els joves, és important conèixer, en aquest cas a partir dels seus professors/res a l'institut o centre de formació, la modalitat

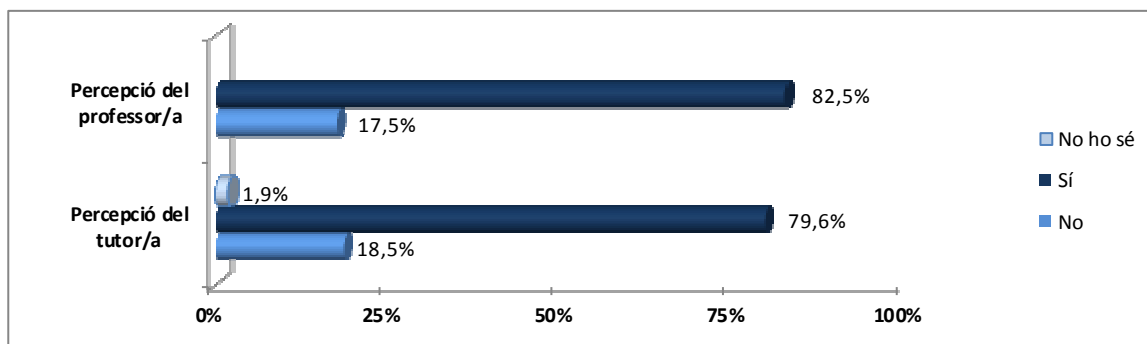
educativa que cursen. Com s'observa en el següent gràfic, majoritàriament els joves es troben cursant els seus estudis en aules ordinàries. La resta de percentatges representatius a la següent gràfica es distribueixen d'igual forma i equivalen a un cas. Destaquen que en 3 casos, els professors/res van especificar com a tipus de modalitat *altres*, sense especificar-les.



Gràfic. 29 Distribució en funció de la variable *modalitat formativa cursada*

### Variable relacionada amb l'adequació del tipus d'estudis que estan realitzant els adolescents en l'actualitat

Un factor a prendre en consideració, sobretot quan abordem qüestions com la motivació i les expectatives, fa referència al fet de conèixer si el tipus d'estudis que realitzen els joves són adequats a les seves necessitats, característiques, capacitats, etc. Per tal d'indagar en aquest factor, hem pres en consideració la percepció dels tutors/res en el CRAE i la percepció dels professors/res als instituts i centres de formació. Com s'observa en el següent gràfic, la distribució que es dibuixa és molt similar entre ambdues tipologies d'informants, sent majoritària la percepció que els estudis cursats sí que s'adeqüen a les característiques i necessitats dels joves participants.



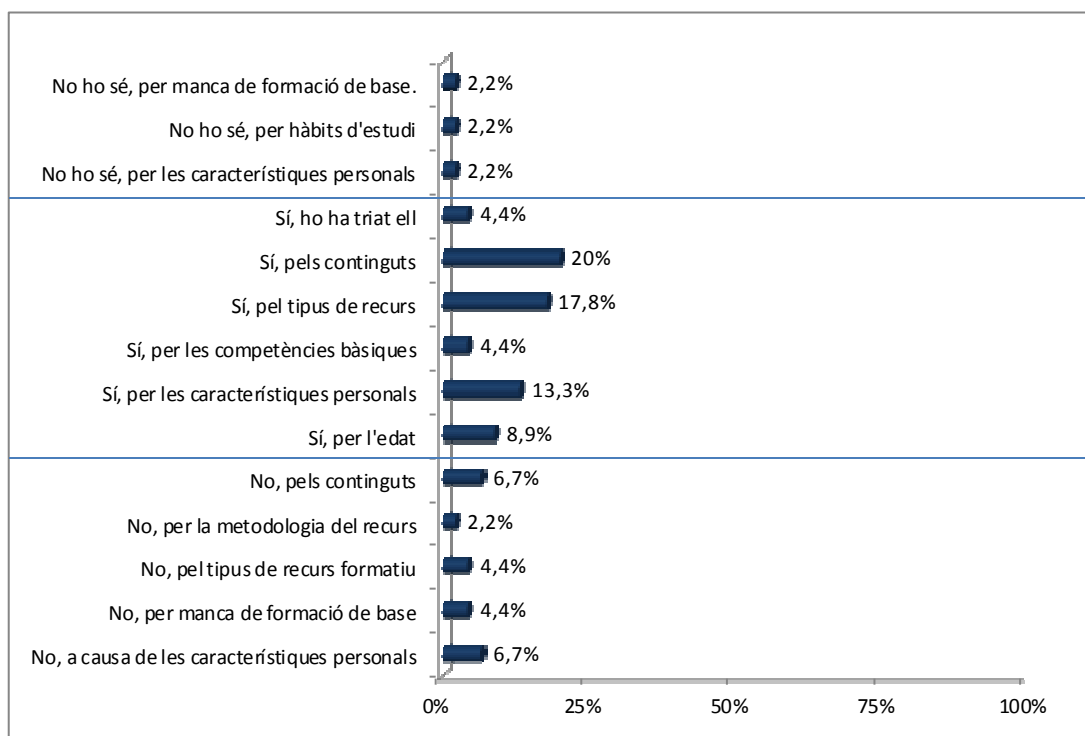
Gràfic. 30 Distribució en funció de la variable *adequació dels estudis*

Tot i així, és important prendre en consideració que al voltant del 20% de professors/res i tutors/res dels joves tenen la percepció que la tipologia d'estudis no és l'adequada.

A més, s'ha anat més enllà i hem preguntat als tutors/res del CRAE, que tenen un coneixement més profund dels joves, al voltant de per què pensen que els estudis que estan cursant són adequats o inadequats per aquests joves. Tal com reflecteix el següent gràfic, i en relació amb els motius pels quals els estudis no són adequats, els percentatges més representatius fan referència als continguts d'aprenentatges (6,7%) per una banda, i per l'altra a les característiques personals dels adolescents (6,7%).

En relació amb els motius pels quals els estudis sí que són adequats, els tutors posen de manifest tres factors clau: els continguts (20%) el tipus de recurs (17,8%) i finalment les característiques personals (13,3%).

Finalment, cal destacar que a escala global el 68,9% dels motius reflectits pels tutors estan relacionats amb l'adequació dels estudis cursats, dada en coherència amb els resultats anteriors on la majoria de tutors/res posaven de manifest que els estudis cursats són adequats per als joves.

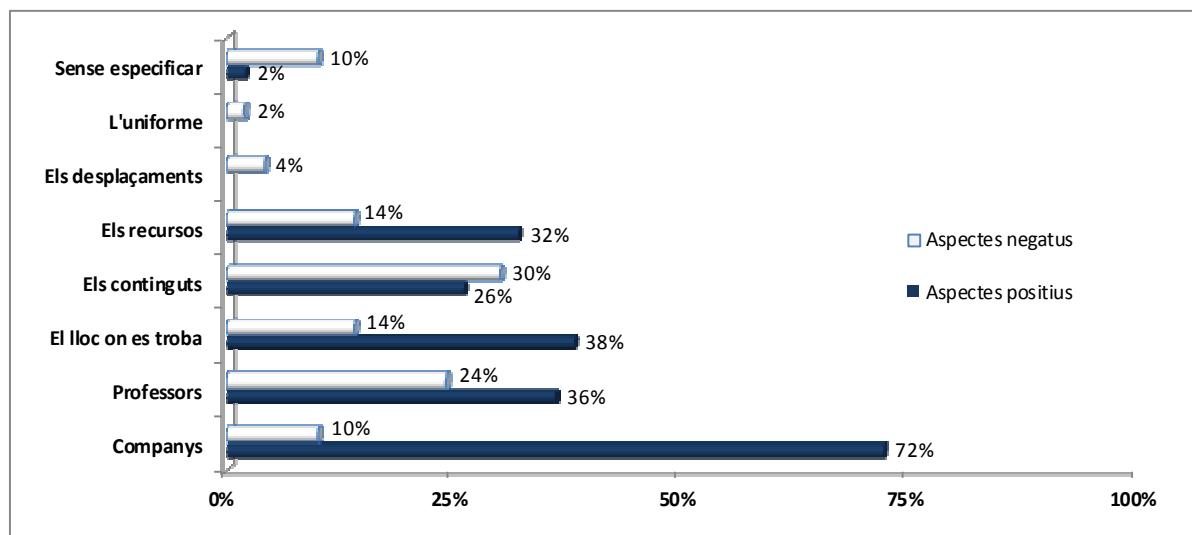


Gràfic. 31 Distribució en funció de la justificació dels tutors/res per valorar l'adequació dels estudis dels adolescents

### Variable relacionada amb els elements del sistema educatiu-formatiu que els joves destaquen com a positius i negatius

Pel que fa als elements del sistema educatiu que els joves han identificat com a positius, hem de posar de rellevància el pes específic significatiu que té el grup d'iguals, ja que 36 joves (72%) destaquen com a fet positiu els companys a classe. A més, 18 joves (36%) reflecteixen com a un element positiu els professors, 19 adolescents (38%) fan referència al context on s'ubica el centre educatiu - formatiu, 13 joves (26%) al·ludeixen als continguts i finalment 16 adolescents (32%) es refereixen als recursos.

D'altra banda, i en relació amb els elements negatius del sistema educatiu - formatiu, el 10% dels joves posen de manifest els companys, el 24% es refereixen als professors, el 14% al lloc on es troba el centre educatiu, el 30% els continguts, el 14% els recursos propis dels centre educatiu, el 4% destaquen com a negatiu els desplaçaments fins al centre educatiu, el 2% l'uniforme i per acabar, el 10% dels adolescents no especifiquen ben bé què destaquen de negatiu.



Gràfic. 32 Elements del sistema educatiu que els adolescents destaquen com a positius i negatius

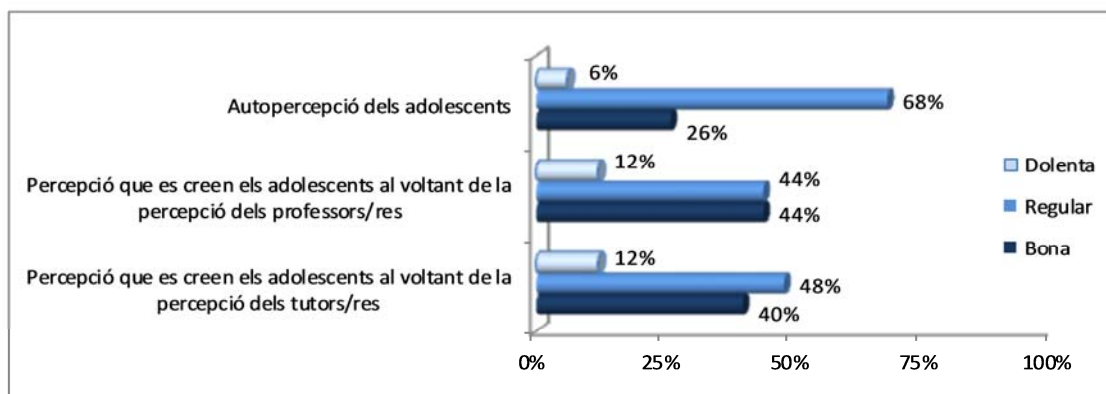
### Variables que relacionen l'autopercepció dels joves i la percepció de tutors/res i professors/res prenent com a referència el desenvolupament acadèmic

En primer lloc, s'ha considerat pertinent conèixer el nivell d'autopercepció dels joves en relació amb el seu desenvolupament acadèmic, és a dir, el que pensaven d'ells mateixos. A més, també s'indaga en la percepció que aquests joves tenen en relació amb el que pensen els seus tutors/res al CRAE i els professors/res al centre educatiu – formatiu.

Com podem observar en el següent gràfic 34 joves (68%) es perceben a si mateixos com a estudiants regulars, 13 joves (26%) es perceben com a bons estudiants i finalment 3 joves (6%) es perceben com a estudiants dolents.

En segon lloc, i en relació amb la percepció que tenen els adolescents, relacionada amb el que pensen els seus professors/res al centre educatiu – formatiu, 22 joves (44%) tenen la percepció que els seus professors/res pensen que ells són uns estudiants regulars, d'altres 22 joves (44%) tenen la percepció que els seus professors/res pensen que ells són uns bons estudiants i per acabar, 6 joves (12%) tenen la percepció que els seus professors/res pensen que ells són uns estudiants dolents.

En tercer lloc, i pel que fa a la percepció que tenen els adolescents en relació amb el que pensen els seus tutors/res al CRAE, 24 joves (48%) tenen la percepció que els seus tutors/res pensen que ells són uns estudiants regulars, d'altres 20 joves (40%) tenen la percepció que els seus tutors/res pensen que ells són uns bons estudiants, i finalment 6 joves (12%) tenen la percepció que els seus tutors/res pensen que ells són uns estudiants dolents.

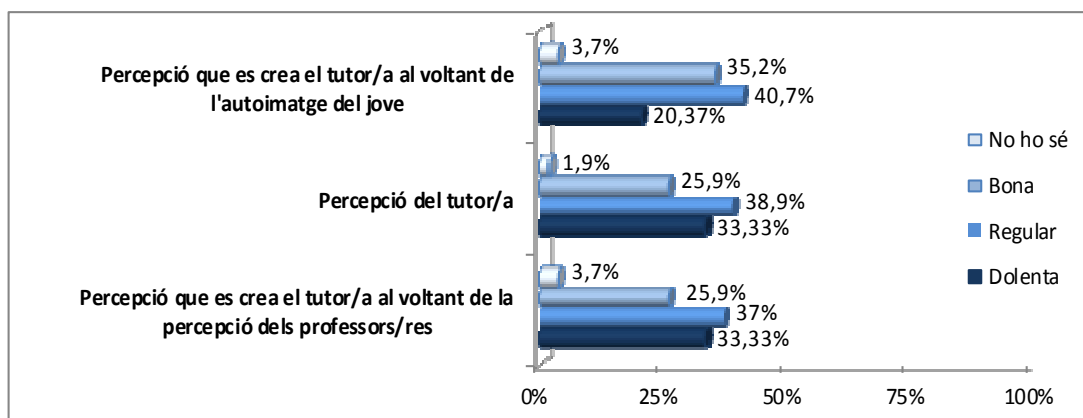


Gràfic. 33 Distribució en funció de la variable *percepció i autopercepció dels adolescents com a estudiants*

En general, podem observar com els joves tenen una autopercepció més positiva quan es valoren a si mateixos que quan valoren la percepció que d'ells poden tenir els seus professors/res i els seus tutors/res al CRAE. El perfil que es dibuixa en el gràfic d'aquests dos últims agents és molt més uniforme que no pas el perfil relacionat amb l'autopercepció dels joves.

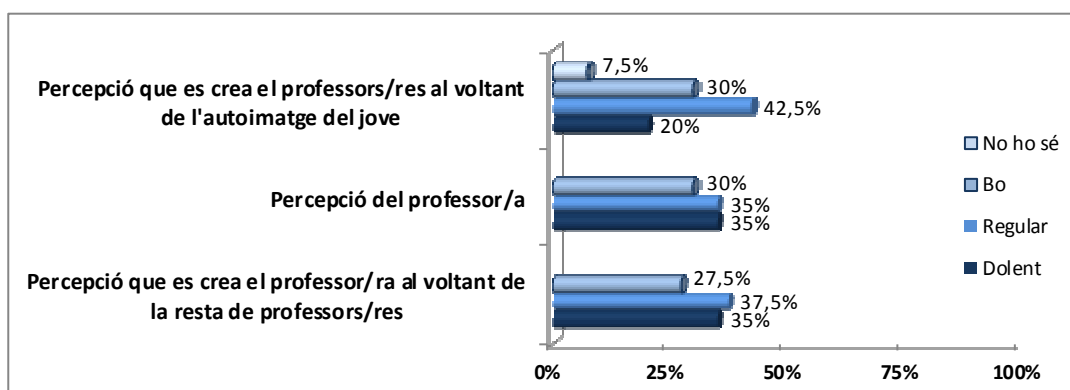
D'altra banda, centrant-nos estrictament en el tutor/a al CRAE, indaguem en la percepció que tenen dels adolescents com a estudiant; en el que creu que pensa el mateix jove i en el que creu que pensa el seu professor/a al l'institut o centre de formació. Com podem comprovar en el següent gràfic, les tres tipologies de percepcions es distribueixen de forma similar, amb les següents particularitats: en primer lloc, els tutors/res dels CRAE tenen una percepció del jove com a estudiant que coincideix pràcticament amb la imatge que pensen que tenen els seus professors/res. En segon lloc, els tutors/res dels CRAE pensen que els joves tenen una autoimatge com a estudiants millor de la que és en realitat. Aquest fet es veu clarament quan els tutors tenen la percepció que un 33,33% dels joves són uns estudiants *dolents*, mentre que si fan la valoració des del punt de vista dels joves, aquest percentatge es redueix al 20,37%.





Gràfic. 34 Distribució en funció de la variable *percepció com a estudiants dels tutors/res del CRAE sobre els adolescents*

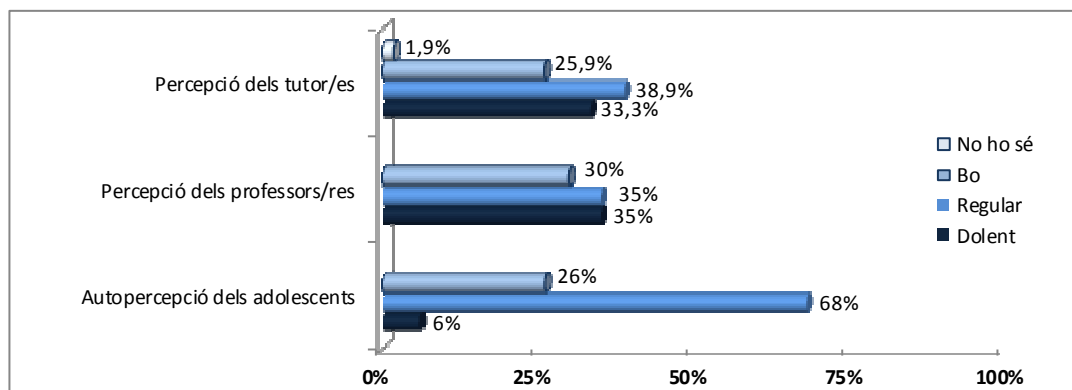
També es pren en consideració la percepció dels professors/res als instituts o centres de formació en relació amb la imatge que tenen dels joves com a estudiants. A partir del següent gràfic i de forma general, podem comprovar que els professors tenen una imatge dels joves molt semblant a la que aquests pensen que tenen els seus tutors/res als CRAE. A banda, el 35% dels professors/res pensen que els joves són uns dolents estudiants, mentre que aquest percentatge baixa al 20% quan la valoració es fa des del punt de vista del que els professors/res pensen que s'autoperceben els mateixos joves.



Gràfic. 35 Distribució en funció de la variable *percepció com a estudiants dels professors/res dels instituts i centres de formació sobre els adolescents*

Així, volem reflectir, en forma de resum, les valoracions que cada tipologia d'agent informant realitza al voltant dels joves com a estudiants. Com podem observar en el següent gràfic, i tal com hem esmentat anteriorment, els joves tenen una autoimatge de si mateixos com a estudiants més positiva de la que sobre ells tenen els seus professors/res i els seus tutors/res al CRAE. Les diferències més evidents les tenim en el fet que hi ha un percentatge molt més petit de joves que tenen una autopercepció dolenta d'ells mateixos, si ho comparem amb el que pensen els seus professors/res i els

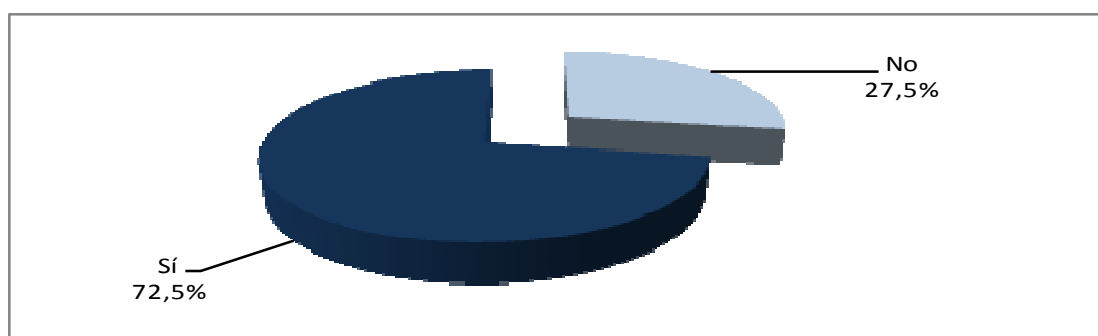
seus tutors/res al CRAE. Com a contraposició, hi ha un percentatge més elevat de joves que s'autodefineixen com a estudiants regulars (68%), en comparació amb el que pensen els seus professors/res i els seus tutors/res al CRAE (35% i 38,9% respectivament).



Gràfic. 36 Taula de síntesi de percepcions i autopercepcions dels joves com a estudiants

### Variables relacionades amb les assignatures amb les quals els joves troben dificultats d'aprenentatge

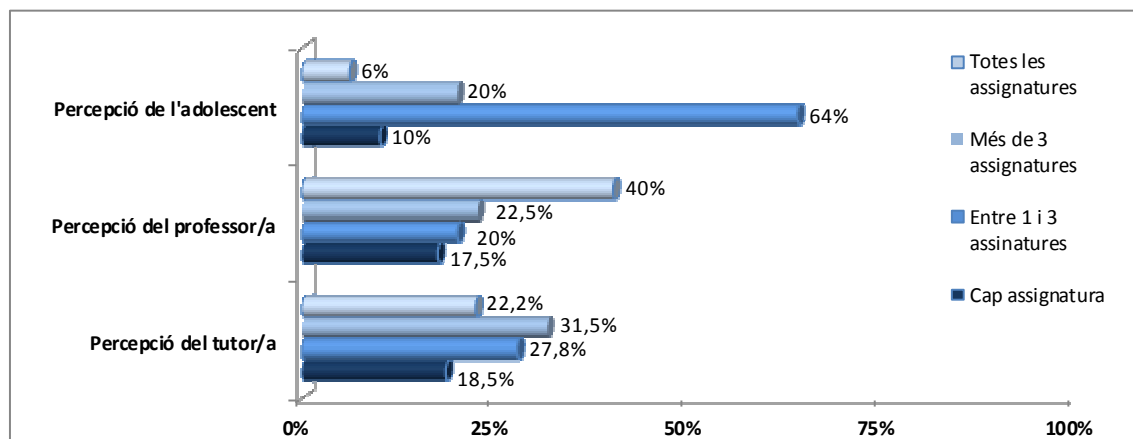
En primer lloc s'indaga, des del punt de vista dels professors/res als instituts i centres de formació, en el fet de conèixer si **els joves tenen o no dificultats d'aprenentatge**. Com observem en el següent gràfic, els professors posen de manifest que el 72,5% dels joves mostren dificultats d'aprenentatge, mentre que el 27,5% o no tenen o no són evidents.



Gràfic. 37 Distribució en funció de la variable *presència de dificultats d'aprenentatges*

En segon lloc analitzem **les autopercepcions dels joves en relació amb nombre d'assignatures amb les quals es troben amb dificultats** i les percepcions que sobre aquest mateix ítem tenen els seus professors/res i tutors/res al CRAE. Així, el 10% d'adolescents reflecteixen que no tenen dificultats en cap assignatura, un 64% expliciten que tenen dificultats amb entre una i tres assignatures, un 20% dels joves posen de

manifest que tenen dificultat en més de tres assignatures, i finalment un 6% dels joves tenen dificultats en totes les assignatures.



Gràfic. 38 Distribució en funció de la variable *percepció del nombre d'assignatures amb dificultats d'aprenentatge*

En tercer lloc, i des del punt de vista de la **percepció dels professors/res als instituts o centres de formació**, el 40% dels professors/res pensen que els joves tenen dificultats en totes les assignatures, el 22,5% dels professors/res tenen la percepció que els joves tenen dificultats en més de tres assignatures, un 20% dels professors/res pensen que els joves tenen dificultats en entre una i tres assignatures i per acabar, un 17,5% dels professors/res tenen la percepció que els joves no tenen dificultat en cap assignatura.

En quart lloc, i pel que fa a la **percepció dels tutors/res al CRAE**, un 22,2% dels tutors/res pensen que els joves tenen dificultats en totes les assignatures, un 31,5% dels tutors/res tenen la percepció que els joves tenen dificultats en més de tres assignatures, el 27,8% dels tutors/res pensen que els joves tenen dificultats en entre una i tres assignatures i finalment, el 18,5% dels tutors/res tenen la percepció que els joves no tenen dificultat en cap assignatura.

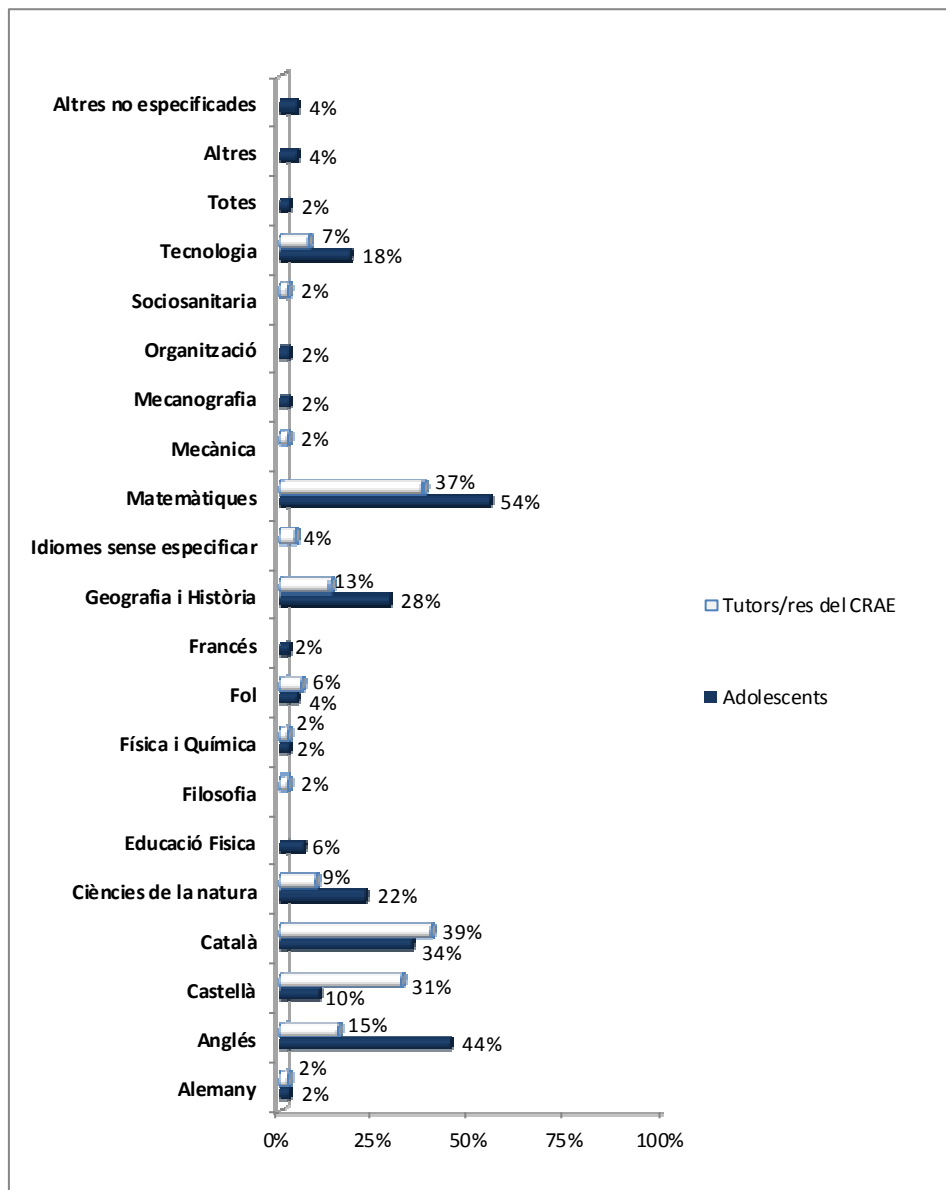
Si analitzem les dades de forma general, podem comprovar com:

- Hi ha un percentatge major de professors/res que pensen que els joves tenen dificultats en totes les assignatures (40%) en comparació amb el que expressen els tutors/res dels CRAE (22,2%). La diferència entre aquests percentatges recau en el fet que els professors/res tenen la percepció que hi ha menys joves que tenen dificultats en *més de tres assignatures* i *entre una i tres assignatures*, que no pas el que pensen els tutors/res dels CRAE.

- S'obté un percentatge molt menor de joves que posen de manifest que tenen dificultats en totes les assignatures (6%), en comparació amb el que expressen els tutors/res dels CRAE (22,2%) i professors/res (40%).
- El percentatge d'adolescents que posen de manifest que tenen dificultats en *entre una i tres assignatures*(64%), és molt més elevat que el percentatge expressat per tutors/res dels CRAE (27,8%) i els professors/res als instituts (20%).
- Hi ha un percentatge menys elevat de joves (10%) que pensen que *no tenen dificultats en cap assignatura*, en comparació amb el percentatge de tutors/res dels CRAE (18,5%) i de professors/res (17,5%).
- En general, les dades corroboren el que anteriorment es posava de manifest, i és que els joves tenen una percepció més positiva com a estudiants de la que tenen tant els seus tutors/res com els seus professors/res dels instituts o centres de formació.

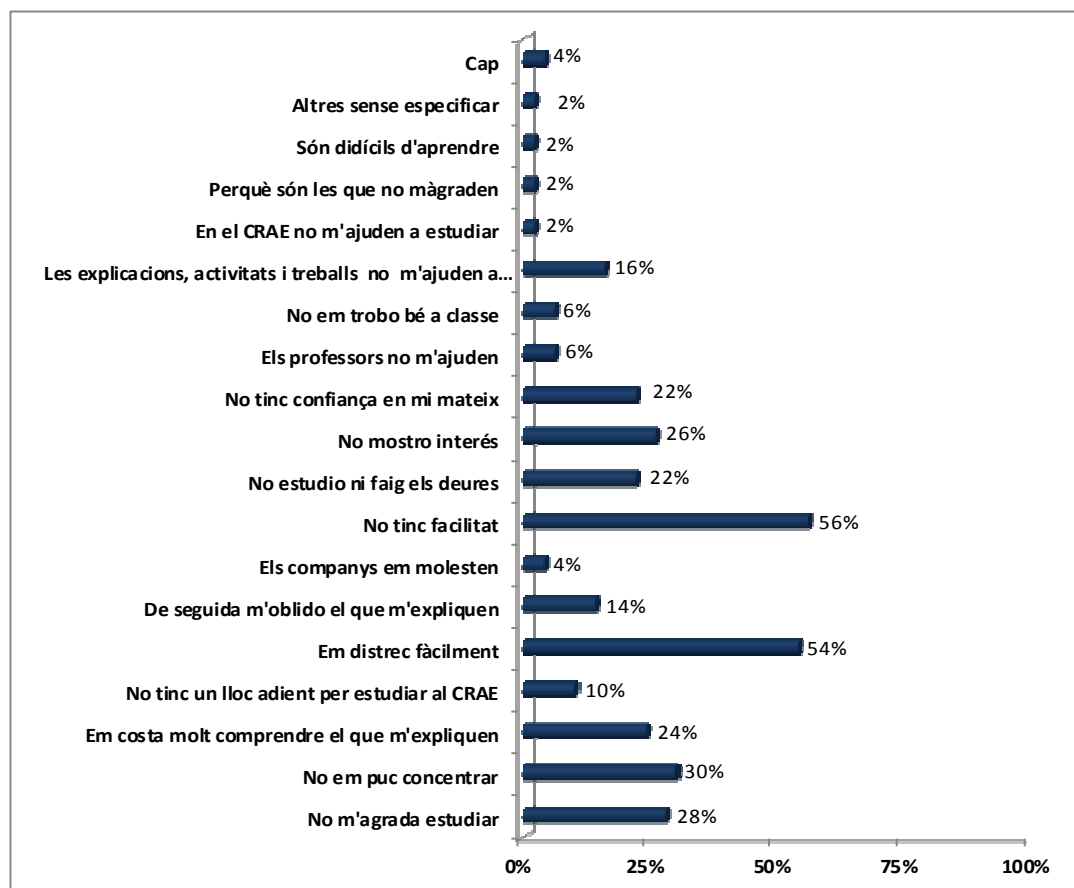
Pel que fa a la **tipologia d'assignatures amb les quals els joves mostren més dificultats**, els agents informants, en aquest cas, han estat els mateixos adolescents i els seus tutors/res al CRAE. Com es pot apreciar en el següent gràfic, hem de destacar, per sobre de la resta, un conjunt de 7 assignatures, ja que són les que es mostren amb major freqüència. Aquestes assignatures són: matemàtiques, castellà, català, angles, tecnologia, geografia i història i ciències de la natura. Assignatures que, per altra banda, hem de destacar com a troncales. De l'anàlisi del següent gràfic en relació amb aquestes 7 assignatures, hem de posar de manifest que, a excepció de les assignatures de català i castellà, el percentatge de joves que es reflecteix sempre és major que el percentatge dels seus tutors/res, és a dir, hi ha un nombre més elevat de joves que són conscients que tenen dificultats en aquestes assignatures, que no pas de tutors/res dels CRAE. Anàlisi a banda requereix les assignatures de català i castellà, en les quals la tendència anterior s'inverteix, i són més els tutors/res qui posen de manifest les dificultats dels joves. La raó ve determinada perquè la majoria dels tutors/res que expliciten les dificultats en castellà i català són tutors/res dels adolescents que pertanyen al col·lectiu MEINA, on el percentatge més representatiu té com a lloc de procedència el Marroc. Aquests joves ràpidament es formen una percepció esbiaixada del seu nivell de competències lingüístiques tant en català com en castellà i amb un mínim de competències perceben que ja tenen suficient per a desenvolupar-se de forma eficient

en la societat acollidora i, per tant, no perceben o realment no volen percebre cap tipus de dificultat.



Gràfic. 39. Distribució en funció de la variable assignatures en les quals es perceben dificultats d'aprenentatge

En relació amb les **causes de les dificultats d'aprenentatge**, constatem l'opinió tant dels joves, com dels seus tutors/res dels CRAE i dels seus professors/res a l'institut o centre de formació. **Des del punt de vista dels joves**, i com es reflecteix en el següent gràfic, podem observar que aquestes causes són nombroses i variades, destacant els següents aspectes:

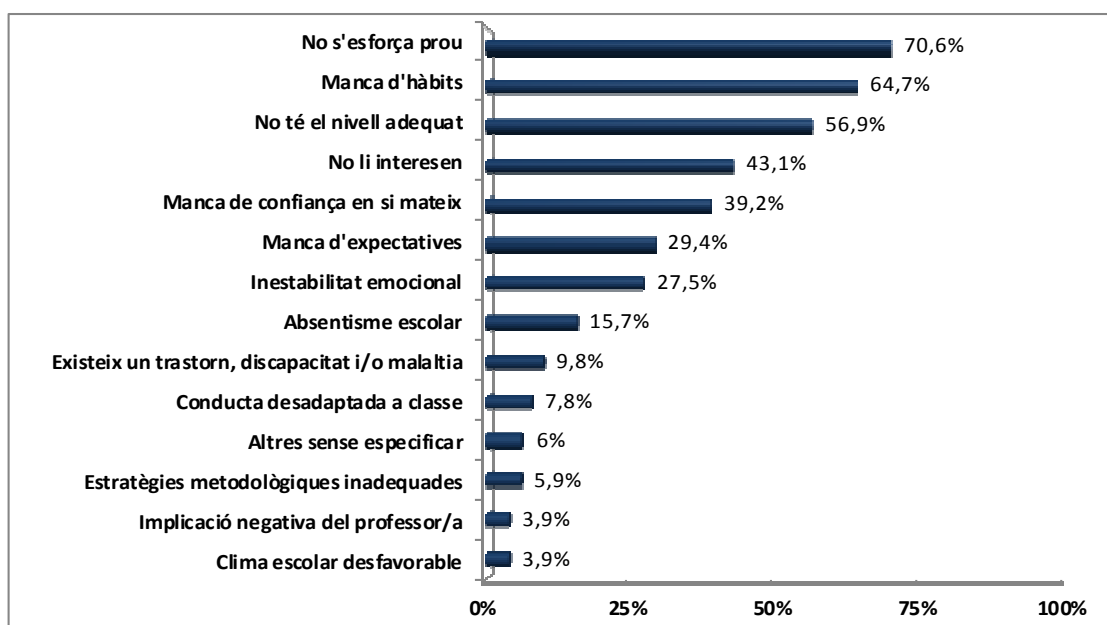


Gràfic. 40 Distribució en funció de la variable *causes de les dificultats d'aprenentatge que perceben els adolescents*

- En primer lloc, entre les principals causes de les dificultats d'aprenentatge hem de donar rellevància a les relacionades amb la capacitat de concentració i distracció, amb un total de 15 i 27 joves respectivament que les posen de manifest. També hem de parar atenció al fet que 28 joves expliciten (56%) que una raó per la qual tenen dificultats d'aprenentatge ve determinada perquè no tenen facilitat per aquestes assignatures.
- En segon lloc, hem de destacar aquelles dificultats que es relacionen amb l'actitud o predisposició dels joves vers els estudis. En aquest cas, 14 adolescents posen de manifest que no els hi agrada estudiar, i 13 joves afirmen que no mostren interès.
- En tercer lloc, 11 joves (22%) expliciten que tenen dificultats per manca d'autoconfiança.
- En quart lloc, hem de fer referència a una dificultat que se circumscriu a l'àmbit d'hàbits d'estudi. En aquest cas 11 joves (22%) expliciten que ni estudien ni fan els deures que tenen, per tant, la dificultat ve determinada per la manca de dedicació un cop s'està fora del context educatiu-formatiu.

- En cinquè lloc, fem al·lusió a aquelles dificultats que es poden emmarcar directament en el procés d'ensenyament – aprenentatge. En aquest sentit, 12 joves (24%) posen de manifest que els costa comprendre el que se'ls explica. A més, 8 joves (16%) han marcat l'opció que els treballs, les explicacions i les activitats no els ajuden a aprendre. Així mateix, 7 adolescents (14%) manifesten que ràpidament s'obliden del que aprenen, fet que el podem relacionar amb la capacitat de concentració que esmentaven anteriorment.
- Per acabar, i en sisè lloc, destaquem que 5 joves (10%) marquen l'opció *no tinc un lloc adient per estudiar al CRAE*.

Des del punt de vista de la **percepció dels tutors/res al CRAE**, les dificultats, tal com es mostra en el següent gràfic, vénen determinades principalment per les següents causes:



Gràfic. 41 Distribució en funció de la variable *causes de les dificultats d'aprenentatge que perceben els tutors/res al CRAE*

- 36 tutors/res dels CRAE (70,6%) posen de manifest que una de les causes de les dificultats d'aprenentatge fa referència a la manca d'esforç que els joves realitzen per intentar aprendre.
- 33 tutors/res dels CRAE (64,7%) expliciten que la manca d'hàbits d'estudi s'erigeix com a una dificultat per aprendre.
- 29 tutors/res dels CRAE (56,9%) fan referència que la dificultat d'aprenentatge ve determinada pel fet que els joves no tenen el suficient nivell de base per aprendre, és a dir, els falta base propedèutica.

En un segon ordre de causes, també resulta pertinent fer referència que 22 tutors/res dels CRAE (43,1%) al·ludeixen a la manca d'interès com a causa de les dificultats d'aprenentatge, i 20 tutors/res (39,2%) a la manca de confiança que mostren els joves. A més, 15 tutors/res (29,4%) manifesten que les causes vénen determinades per la manca d'expectatives dels joves vers els seus estudis, i 14 tutors/res (27,%) manifesten que la inestabilitat emocional dels joves, és una de les causes de les dificultats d'aprenentatge. A més, cal fer referència que vuit tutors/res dels CRAE (15,7%) al·ludeixen l'absentisme escolar com a causa de les dificultats d'aprenentatge i cinc tutors/res dels CRAE (9,8%) fan referència a la discapacitat del mateix jove.

Des de la percepció dels professors/res als instituts o centres de formació, i tal com es mostra a continuació en el següent gràfic, les causes de les dificultats d'aprenentatge venen determinades per diferents motius. En aquest cas, se'ls va deixar l'espai lliure al qüestionari perquè ells reflectissin les seves percepcions i el que hem fet amb posterioritat ha estat categoritzar les respostes amb els següents resultats:

- En primer lloc, el 22,7% de les causes percebudes pels professors/res es vinculen amb la individualitat dels joves. Entre aquestes s'esmenta principalment la inestabilitat emocional i la manca de motivació, i en un segon ordre, la manca d'autoestima, l'etapa evolutiva que travessen, manca d'autonomia, poca tolerància per vèncer obstacles, poca tolerància a la frustració...
- En segon lloc, cal posar de manifest que el 22% de les causes percebudes pels professors/res dels instituts o centres de formació tenen relació amb les capacitats cognitives dels joves. Entre les principals causes que s'engloben en aquesta categoria destaquem les dificultats d'atenció, concentració i de comprensió conceptes abstractes.
- En tercer lloc, el 14,8% de les causes explicitades pels professors/res s'emmarquen en els hàbits d'estudi, on principalment es fa referència a la manca d'organització i planificació i a la manca del seu desenvolupament.
- En quart lloc, el 13,3% de les causes percebudes pels professors/res al·ludeixen a la manca de domini de continguts bàsics, on aquestes es circumscriuen en la manca de competències lingüístiques, i la manca de formació de base en general.
- En cinquè lloc, el 13,3% de les causes manifestades pels professors/res fan referència a la situació familiar com a causa de les dificultats d'aprenentatge.



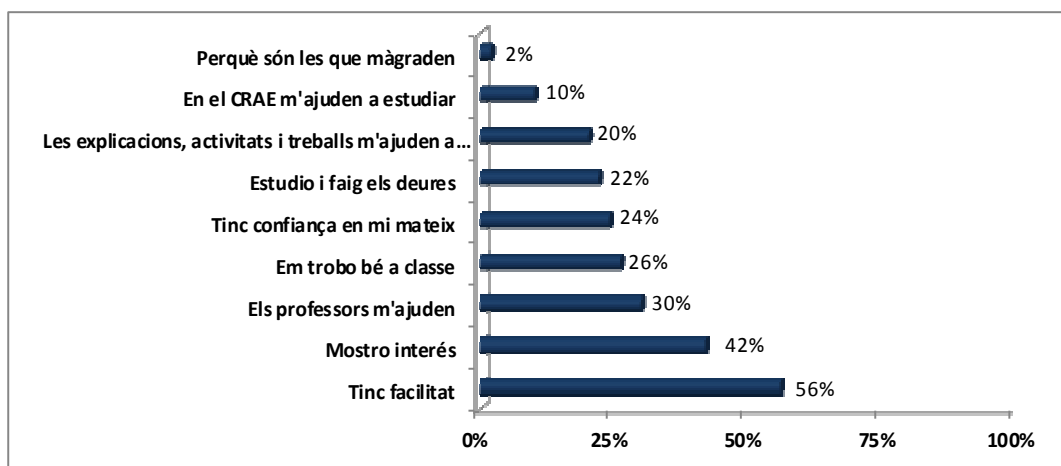
Entre les causes que s'engloben en aquesta última categoria trobem la història personal i sociofamiliar, poca estimulació familiar i el poc temps vivint a Catalunya.

- En sisè lloc, el 5,5% de les causes explicitades pels professors/res fan referència a les relacions dels joves, en concret, els docents al·ludeixen a problemes amb els professors/res, manca d'empatia cap als companys, problemes per seguir les normes...
- En setè lloc, el 4,7% de les causes percebudes pels professors/res estan relacionades amb problemes d'escolarització: falta de continuïtat en l'escolarització, manca d'escolarització en el país d'origen, molts canvis de centres educatius, temps sense escolaritzar i abandonament prematur dels estudis.
- Finalment, i en vuitè lloc, el 4,7% de les causes explicitades pels professors/res fan referència a la presència d'una discapacitat, malaltia o trastorn.



Gràfic. 42 Distribució en funció de la variable *causes de les dificultats d'aprenentatge que perceben els professors/res*

D'altra banda, també s'indaga en les causes i facilitadors de l'èxit en les assignatures en les quals els joves obtenen millors resultats, on a partir del següent gràfic destaquem els següents elements:

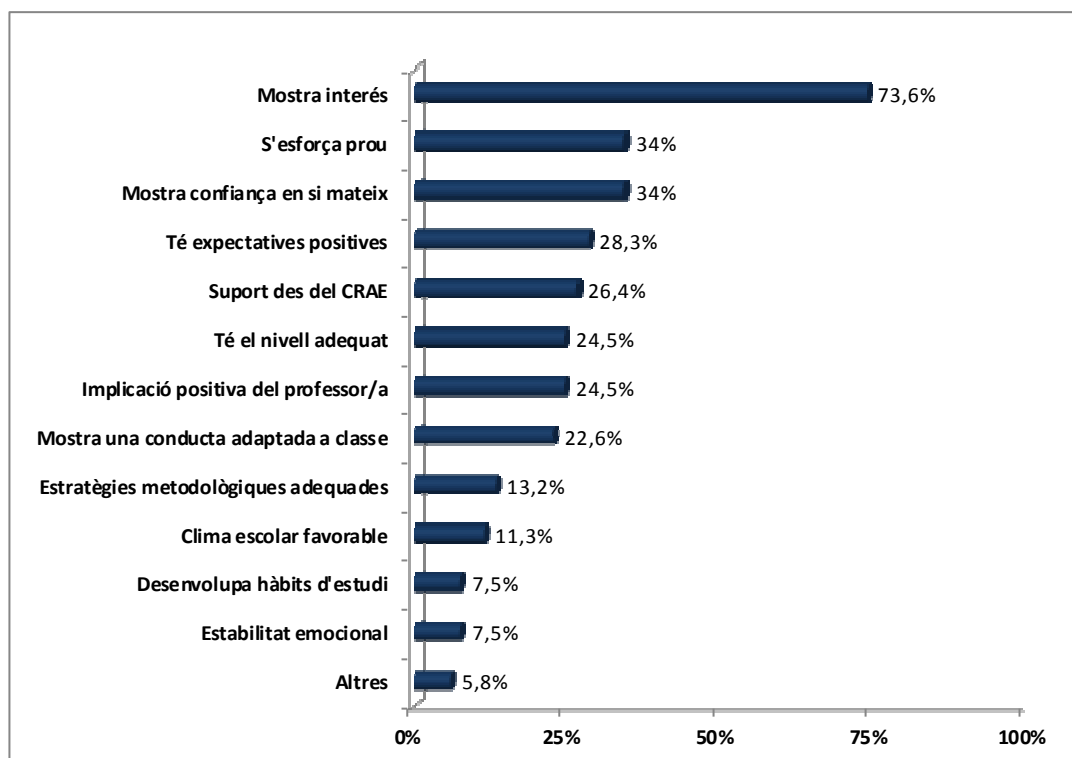


Gràfic. 43 Distribució en funció de la variable causes relacionades amb l'èxit en les assignatures segons els adolescents

- En primer lloc, el 56% dels joves posen de manifest que treuen millors resultats perquè són assignatures que se'ls dona bé.
- En segon lloc, el 42% dels joves expliciten que el fet d'estudiar i fer deures és un factor que facilita l'obtenció de bons resultats.
- En tercer lloc, destaquem les dificultats que se centren directament en el procés d'ensenyament – aprenentatge. En aquest cas, el 30% dels joves expliciten que els professors els ajuden i el 20% dels adolescents manifesten que les explicacions, activitats i treballs els ajuden a aprendre.
- En quart lloc, el 26% dels joves manifesten que es troben bé a classe, amb un clima agradable.
- En cinquè lloc, hem de fer referència a les causes relacionades amb els hàbits d'estudi, en aquest sentit, el 22% dels adolescents posen de manifest que estudien i fan els deures un cop surten de classe.
- En sisè lloc, el 24% dels joves manifesten que la causa de l'èxit escolar ve determinada per la confiança que tenen en si mateixos.
- Per acabar, cal destacar que el 10% dels adolescents expliciten com a causa de l'èxit en les assignatures, el fet que al CRAE els ajuden a estudiar.

Des de la visió dels tutors/res en els CRAE en relació amb les causes de l'èxit en les assignatures dels joves, destaquem:

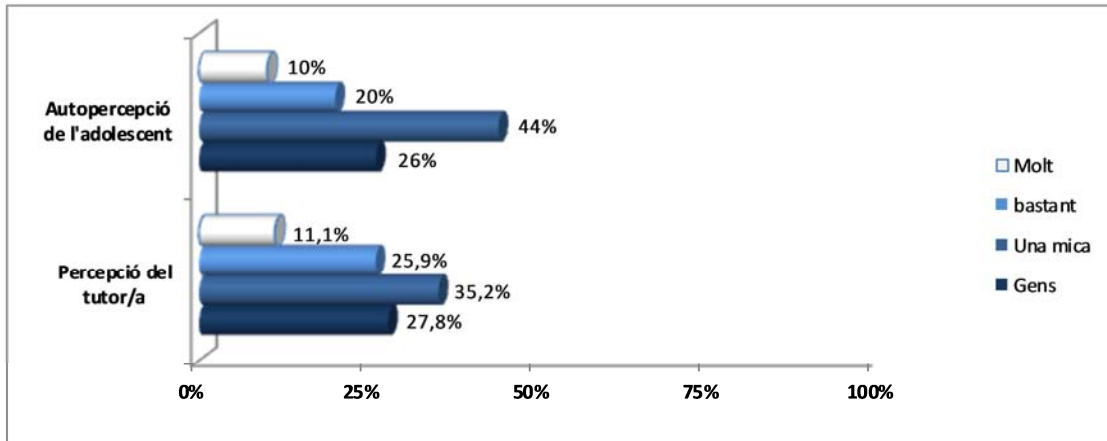
- En primer lloc, el 73,6% dels tutors/res dels CRAE fan referència a l'interès mostrat pels joves, com la principal causa de l'èxit acadèmic.
- En segon lloc, les dues següents causes fan referència a l'esforç i l'autoconfiança dels joves. En aquest sentit les dues causes són manifestades pel 34% dels tutors/res.
- En tercer lloc, hem de posar de referència les expectatives en els estudis com a causa a prendre en consideració, ja que el 28,3% dels tutors/res han fet referència a aquestes.
- En quart lloc, observem en el següent gràfic que tant el suport des del CRAE, l'adequació del nivell d'estudis, la implicació positiva dels professors/res, com la conducta mostrada a classe, són causes que es distribueixen de forma similar en la gràfica amb un percentatge al voltant del 25%.
- En cinquè lloc, i amb un percentatge de freqüència menor, i per tant amb menys pes específic segons els tutors/res dels CRAE, trobem causes relacionades amb les estratègies metodològiques utilitzades, el clima escolar, el desenvolupament d'hàbits d'estudi o l'estabilitat emocional.



Gràfic. 44 Distribució en funció de la variable causes relacionades amb l'èxit en les assignatures segons els tutors/res al CRAE

### Variables relacionades amb les qualificacions dels joves

Pel que fa al **grau de satisfacció dels joves** vers les seves notes i com es pot apreciar en el següent gràfic, gairebé la meitat dels adolescents assenyalen que estan *una mica satisfets*, el que representa un 44% del total de joves participants. Altrament, el 26% d'adolescents posen de manifest que *no estan gens satisfets* amb les seves notes, mentre que el 20% dels joves expliciten que estan *bastant satisfets*. Per acabar, un 10% dels joves expressen que estan *molt satisfets* amb les seves notes.

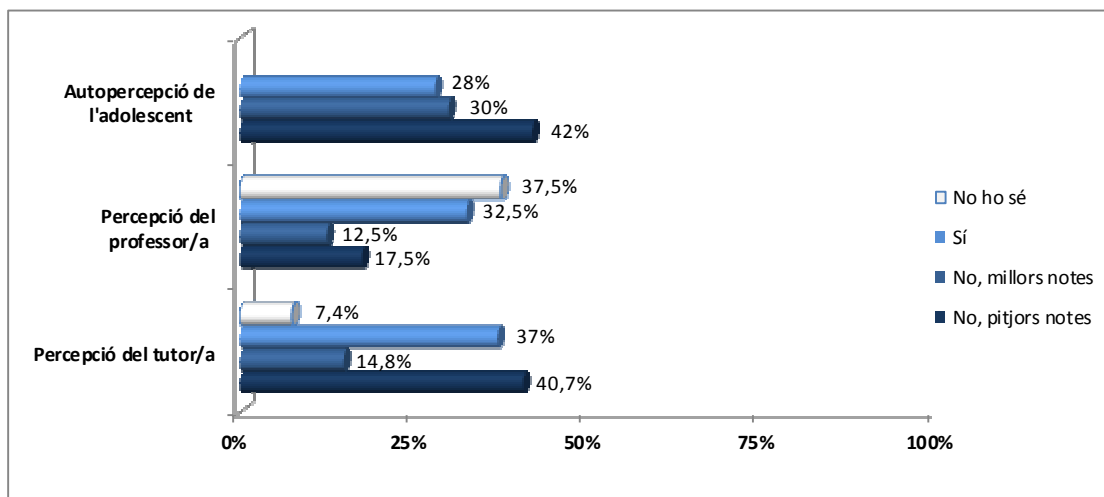


Gràfic. 45 Distribució en funció de la variable *satisfacció vers el procés acadèmic dels joves*

En relació amb les respostes dels tutors/res dels CRAE, el 35,2% expressen que estan *una mica satisfets*, mentre que el 27,8% posen de manifest que *no estan gens satisfets*, el 25,9% expliciten que estan *bastant satisfets* i per acabar, l'11,1% expressen que estan *molt satisfets* amb les notes.

En relació amb la **comparació de les notes dels adolescents amb anys anteriors**, des de la visió dels mateixos joves obtenim que el 42% manifesten que *treien pitjors notes*, el 30% fan referència al fet que *treien millors notes*, mentre que finalment, el 28% expliciten que *treuen notes semblants a anys anteriors*.

Pel que fa a la percepció dels tutors/res dels CRAE, el 40,7% manifesten que *treien pitjors notes*, el 14,8% fan referència al fet que *treien millors notes*, mentre que el 37% expliciten que *treuen notes semblants a anys anteriors*, i finalment el 7,4% dels tutors/res expressen que *no ho saben*, el que significa que, o no saben quines notes treien l'any anterior els joves o bé no saben quines notes estan treient aquest any.



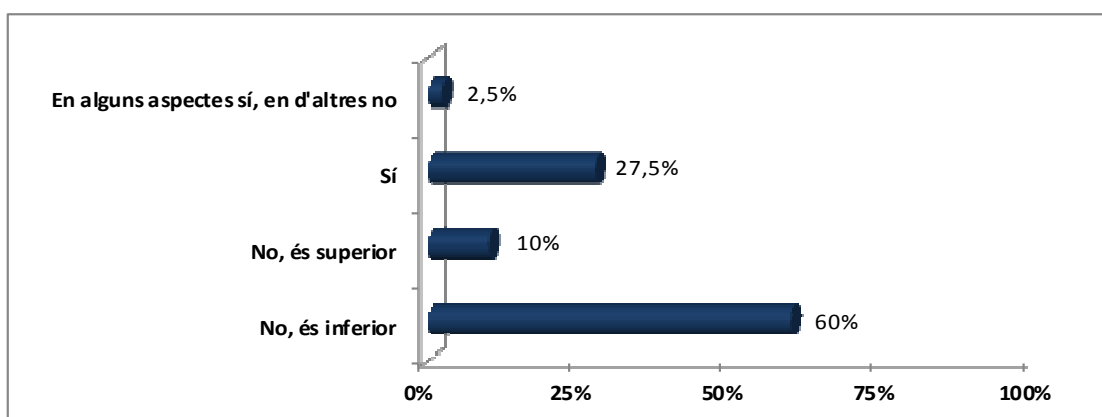
Gràfic. 46 Distribució en funció de la variable *comparació de les qualificacions escolars amb anys anteriors*

En relació amb la visió que tenen els professors/res dels instituts o centres de formació, el 17,5% manifesten que *treien pitjors notes*, el 12,5% fan referència al fet que *treien millors notes*, mentre que el 32,5% expliciten que *treuen notes semblants a anys anteriors*, i finalment el 37,5% expressen que *no ho saben*, la qual cosa significa que no saben quines notes treuen l'any anterior els joves.

Del gràfic anterior es desprèn els següents factors a destacar:

- Els tutors/res dels CRAE tenen més la percepció que les notes dels joves són semblants a anys anteriors, si ho comparem amb l'autopercepció dels joves i la percepció dels seus professors/res dels instituts o centres de formació.
- Hi ha un percentatge molt significatiu de professors/res dels instituts o centres de formació que no tenen informació suficient de l'historial dels joves per fer comparacions amb anys anteriors.
- El percentatge de joves que tenen l'autopercepció que les seves notes són millors que en anys anteriors, és molt més elevat en comparació amb el que pensen els seus tutors/res dels CRAE.
- En definitiva, podem afirmar que els joves perceben més una millora i evolució positiva del seu rendiment acadèmic, que no pas perceben tant els seus tutors/res dels CRAE com els seus professors/res als instituts o centres de formació.

Altrament, si es compara el rendiment acadèmic dels joves objecte d'estudi amb la resta de joves de l'aula a partir de la percepció que tenen els professors/res a l'institut o centres de formació, els resultats mostren que més de la meitat dels professors/res, concretament (60%), manifesten que els joves tenen un *rendiment acadèmic inferior als de la resta de joves de l'aula*, mentre que el 27,5% dels professors/res expressen que sí que és similar al de la resta de joves, el 10% dels professors/res manifesten que és *superior* i per acabar, el 2,5% dels professors/res expliciten que *en alguns aspectes és inferior i en altres és superior*.

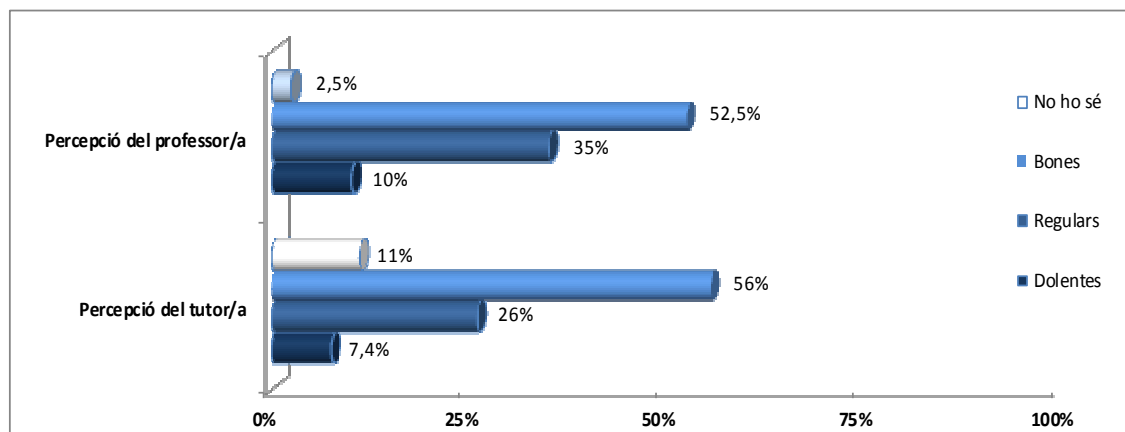


Gràfic. 47 Distribució en funció de la variable *comparació del rendiment acadèmic dels adolescents amb la resta de companys*

### Variable relacionada amb les companyies dels joves a l'institut o centre formatiu

En la distribució que reflecteix el següent gràfic observem com més de la meitat dels tutors/res dels CRAE cataloguen les companyies dels joves a l'institut o centres de formació com a *bones*, concretament, el 56% dels tutors/res. D'altra banda, el 26% dels tutors/res expressen que les companyies dels joves a l'institut o centres de formació com són *regulars*, el 7,4% de tutors/res es refereixen a aquestes com a *dolentes* i finalment, l'11% dels tutors/res *no ho saben*.

Des de la percepció dels professors/res als instituts o centres de formació, el 52,5% dels professors/res expressen que les companyies dels joves a l'institut o centres de formació són *bones*. Per altra banda, el 35% dels professors/res expressen que les companyies dels joves a l'institut o centres de formació són *regulars*, el 10% dels professors/res es refereixen a aquestes com a *dolentes* i per acabar, un 2,5% dels professors/res reflecteixen que *no ho saben*.



Gràfic. 48 Distribució en funció de la variable *valoració de les companyies dels adolescents*

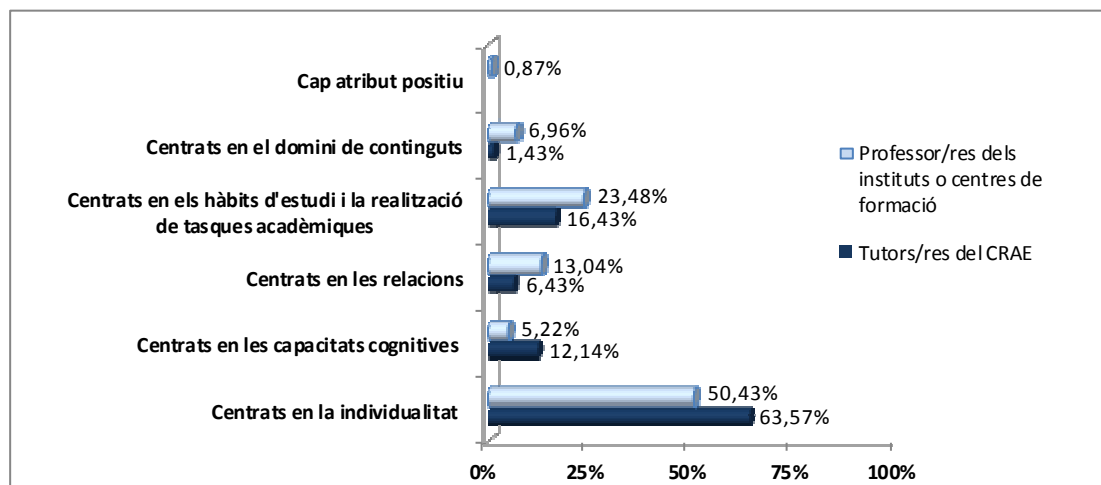
Com observem en el gràfic anterior, no existeixen diferències entre els agents informants reflectits en el gràfic anterior. Convé destacar el fet que hi ha un percentatge de tutors/res dels CRAE que no tenen coneixement de com són les companyies dels joves als instituts o centres de formació, fet fonamental per orientar la intervenció socioeducativa dels joves.

### **Variables relacionades amb els atributs positius dels joves en relació amb el seu desenvolupament acadèmic**

La informació d'aquesta variable s'aconsegueix mitjançant els tutors/res dels CRAE i els professors/res als instituts o centres de formació. Els aspectes rellevants a destacar són:

- En primer lloc, més de la meitat dels atributs positius que destaquen els professors/res dels instituts o centres de formació (50,43%) i els tutors/res dels CRAE (63,57%) estan centrats en la individualitat dels adolescents. En aquest sentit, els tutors/res dels CRAE sobretot destaquen *l'actitud dels joves, la responsabilitat, l'interès, la motivació, la constància i l'esforç*, mentre que els professors/res als instituts o centres de formació destaquen, a més dels anteriors atributs, *la participació*.
- En segon lloc, el 13,04% dels atributs positius que posen de manifest els professors/res dels instituts o centres de formació, i el 6,43% dels que expressen els tutors/res dels CRAE, estan centrats en les relacions que estableixen els adolescents. Així, els atributs més freqüents en aquest àmbit, i que són destacats pels professors/res són *treball en equip, està integrat en el grup, és afectuós, mostra respecte*, etc. A més, els tutors/res dels CRAE posen de manifest la capacitat dels adolescents per establir relacions positives amb la família,

*estabilitat al CRAE, vincle amb el seu tutor/a al CRAE, i la bona relació amb els companys al CRAE.*



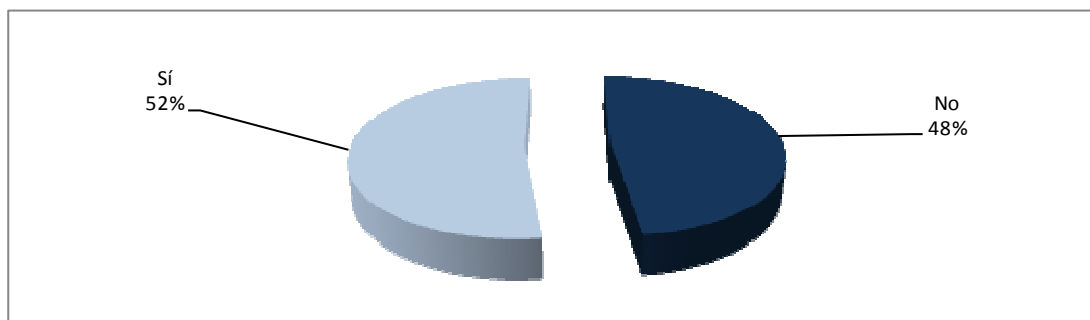
Gràfic. 49 Distribució en funció de la variable *atributs positius que perceben els professors/res i tutors/res en els joves*

- En tercer lloc, el 5,22% dels atributs positius que posen de manifest els professors/res dels instituts o centres de formació i el 12,14% dels que expressen els tutors/res dels CRAE, estan centrats en les capacitats cognitives dels adolescents. Així, els atributs més freqüents en aquest àmbit són *la capacitat per aprendre, la intel·ligència, la capacitat d'atenció, la memòria, la capacitat de reflexió, la capacitat de comprensió i les capacitats cognitives en general.*
- En quart lloc, el 23,48% dels atributs positius que posen de manifest els professors/res dels instituts o centres de formació i el 16,43% del que expressen els tutors/res als CRAE se centren en els hàbits d'estudi i la realització de tasques acadèmiques dels adolescents, destacant *la capacitat d'organització, el fet de deixar-se ajudar, la puntualitat, ser treballador, constant, hàbits d'estudis en general...*
- En cinquè lloc, el 6,96% dels atributs positius que posen de manifest els professors/res dels instituts o centres de formació i l'1,43% dels que expressen els tutors/res dels CRAE, estan centrats en el domini de continguts per part dels adolescents. Entre aquests atributs en destaquen per la seva freqüència el fet de *ser hàbils en activitats manipulatives i nivell educatiu adequat.*



### Variable relacionada amb l'expulsió de l'institut o centre de formació dels joves participants en la recerca

Respecte a si els joves han estat expulsats o no de l'Institut o centre de formació, les respostes dels joves, tal com s'observen en el següent gràfic, indiquen que 26 adolescents han estat expulsat alguna vegada, mentre que 24 no ho han estat mai.

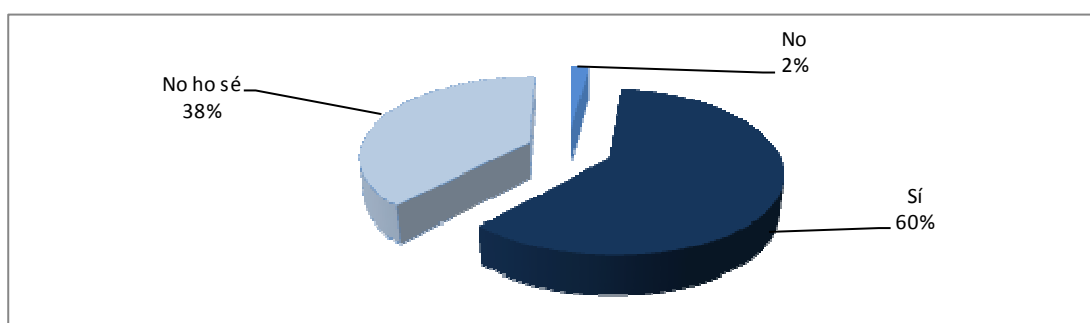


Gràfic. 50 Distribució en funció de la variable *expulsió de l'Institut o recurs formatiu*

Dels joves que han estat expulsats alguna vegada de l'institut o centre de formació, el 73% són homes i el 26,9% són dones. D'altra banda, i si prenem en consideració la procedència dels adolescents, en relació amb les expulsions, trobem que el 56% són joves nacionals, mentre que el 44% són estrangers.

### Variable relacionada amb les expectatives dels joves vers els estudis

Pel que fa a les expectatives dels joves vers els estudis que estan realitzant, centrats en la seva utilitat per trobar una feina, i tal com indica el següent gràfic, el 60% dels adolescents tenen la percepció que *els seus estudis l'ajudaran a trobar una feina*, mentre que el 38% posen de manifest que *no ho saben*, i un 2% dels joves expressen que *No*, és a dir, que els estudis actuals no l'ajudaran a trobar una feina.



Gràfic. 51 Distribució en funció de la variable *expectatives dels adolescents en els estudis*

Dels joves que manifesten que *els seus estudis l'ajudaran a trobar una feina*, el 60% són homes, mentre que en el cas de les dones, aquest percentatge se situa en el 40%.

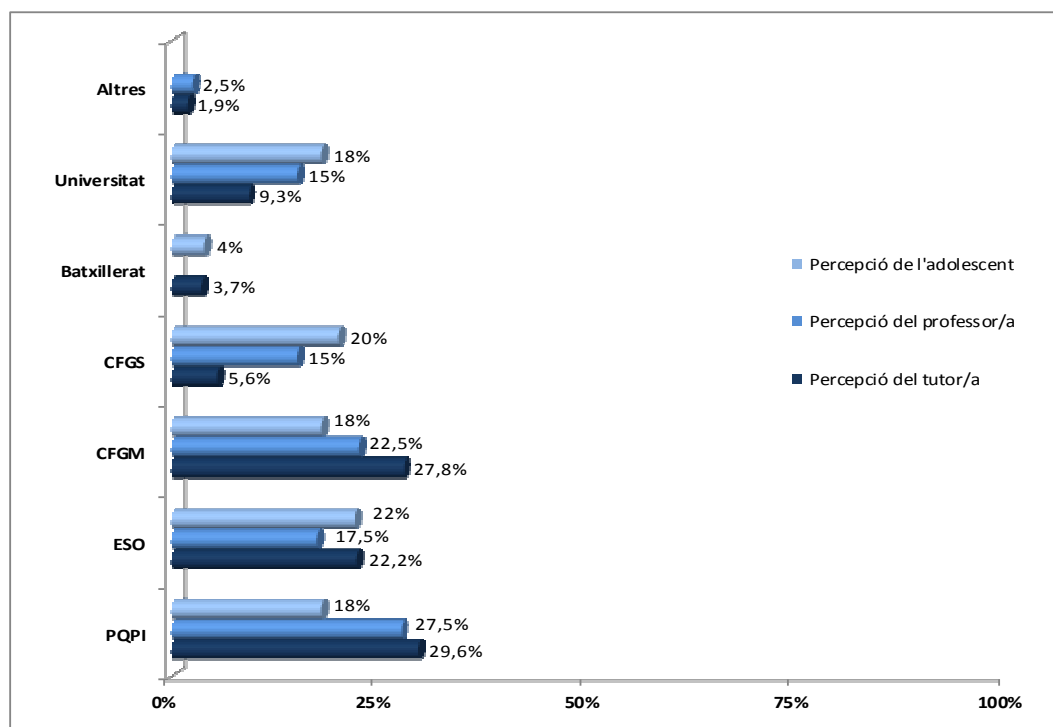
Per altra banda, dels joves que manifesten que *no ho saben* els seus estudis l'ajudaran a trobar una feina, el 63,15% són homes, mentre que el 36,84% són dones.

Si prenem en consideració la procedència dels joves, el 62,06% dels adolescents nascuts a Catalunya o a la resta de l'estat espanyol manifesten que *els seus estudis l'ajudaran a trobar una feina*. D'altra banda, el 37,93% dels joves nascuts a Catalunya o a la resta de l'estat espanyol manifesten que *no saben* si els seus estudis l'ajudaran a trobar una feina. Pel que fa als joves estrangers, el 57,14% manifesta que *els estudis l'ajudaran a trobar una feina*, mentre que el 33,33% afirma que *no sap* si els estudis l'ajudaran a trobar una feina.

Finalment, si descrivim els resultats en funció dels joves que són majors de 16 anys, trobem que el 62,8% expressa que *els estudis actuals li són útils per trobar una feina*, mentre que el 34,28% manifesta que *no ho sap*, i el 2,85% expressa que *NO*. En relació amb els joves menors de 16 anys, el 53,3% expressa que *els estudis actuals li són útils per trobar una feina*, mentre que el 46,66% manifesta que *no ho sap*.

#### **Variable relacionada amb els estudis que els joves pensen que podrien finalitzar**

Per indagar en aquesta variable analitzem la visió de les tres tipologies d'agents informants en aquesta recerca. Des del punt de vista dels joves i tal com es mostra en el següent gràfic, el 18% explicita que si s'ho proposa podria arribar a realitzar estudis universitaris; el 4% posa de manifest que estudis de batxillerat; el 18% selecciona l'opció dels CFGM; mentre que el 20% ho fa en relació amb els CFGS; el 18% explicita que un PQPI i finalment, un 22% dels adolescents afirma que l'ESO seria el màxim nivell d'estudis que podria finalitzar si s'ho proposa.



Gràfic. 52 Distribució en funció de la variable *estudis que podrien finalitzar els adolescents*

Com es pot observar a partir dels resultats obtinguts, un 56% dels joves es decanta més per estudis de formació professional, bé sigui PQPI, CFGM o CFGS. D'altra banda, també hem de posar de manifest que sobre un 40% dels joves té expectatives de finalització en un nivell d'estudis molt bàsic com poden ser els PQPI i l'ESO.

En relació amb la percepció que tenen els tutors/res dels CRAE, el 9,3% explicita que si s'ho proposen, els joves que tutoritzen podrien arribar a realitzar estudis universitaris, un 3,7% dels tutors/res posa de manifest que els estudis de batxillerat seria el nivell d'estudis que podrien arribar a assolir els joves que tutoritzen; el 27,8% explicita que els joves podrien arribar a realitzar estudis de CFGM com a màxim nivell d'estudis a assolir; mentre que el 5,6% ho fa en relació amb els CFGS; el 29,6% expliciten que un PQPI i per acabar, el 22,2% afirma que l'ESO seria el màxim nivell d'estudis que els joves podrien acabar.

Des del punt de vista de la percepció dels professors/res a l'institut o centre de formació, el 15% explicita que si s'ho proposessin els joves podrien arribar a realitzar estudis universitaris, el 22,5% es decanten per estudis de CFGM; 15% ho fa en relació amb els CFGS; el 27,5% explicita que un PQPI i finalment, el 17,5% dels professors/res afirma que l'ESO seria el nivell d'estudis que els joves podrien finalitzar.

Com veiem en l'anterior gràfic, els joves tenen més expectatives en assolir un nivell d'estudis més elevat que no pas els seus tutors/res o professors/res a l'institut o centre de formació. Les percepcions dels joves estan invertides respecte als seus tutors/res i professors/res en el que fa a Universitat, CFGS i PQPI.

### Variables relacionades amb els hàbits que desenvolupen els joves dins de l'institut o centre formatiu

En aquest cas, establim tot un seguit de variables al voltant del desenvolupament dels joves a l'institut o centre formatiu, per posteriorment reconvertir-les en dues grans variables segons la següent taula.

Hàbits d'estudi a l'institut o centre formatiu
Assisteix a classe
Es mostra participatiu a classe
Li resulta fàcil està assegut
Compleix sempre amb les normes
Hàbits relacionals a l'institut o centre formatiu
Respecta als companys
Respecta als professors
Ajuda sempre que pot als companys

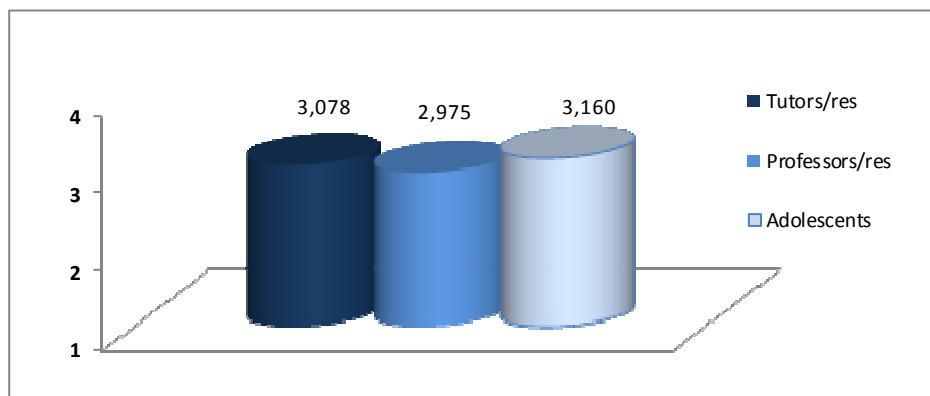
Taula 37. Reconversió de les variables relacionades amb el desenvolupament acadèmic dels joves

Aquests ítems han estat contestats pels tres tipus d'agents informants, sempre prenent com a referència als joves objecte d'estudi, i l'escala de valoració segons la qual s'han hagut de contestar ha estat la següent: **1 (no/mai) / 2 (Alguna vegada) / 3 (gairebé sempre) fins a 4 (sí / sempre)**. A més, i per facilitar la comprensió dels resultats obtinguts, establim una categorització dels resultats en funció de l'escala de valoració anteriorment esmentada, i que es concreta en la següent taula.

Resultats de les mitjanes obtingudes	Categoria de Nivell
$\bar{X} = 1$ a $2$	Nivell baix
$\bar{X} = > 2$ a $3$	Nivell mitjà
$\bar{X} = > 3$ a $4$	Nivell alt

Taula 38. Categorització dels nivells de resultats assolits en les mitjanes

En el següent gràfic podem contrastar les mitjanes obtingudes relacionades amb la variable *hàbits d'estudis* dins de l'institut o centre de formació, des del punt de vista de les tres tipologies d'agents informants. Com s'observa, la mitjana més elevada correspon a la que posen de manifest els joves ( $\bar{X}=3,160$ ) mentre que seguidament troben la mitjana de tutors/res dels CRAE ( $\bar{X}=3,078$ ), sent la mitjana dels professors ( $\bar{X}=2,975$ ) la menys elevada. A més, les tres mitjanes estan per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{X}=2,5$ ), i situades en un nivell *alt*, o quasi *alt*, en el cas dels professors/res.



Gràfic. 53 Mitjanes relacionades amb els hàbits d'estudi dels joves dins de l'aula (I)

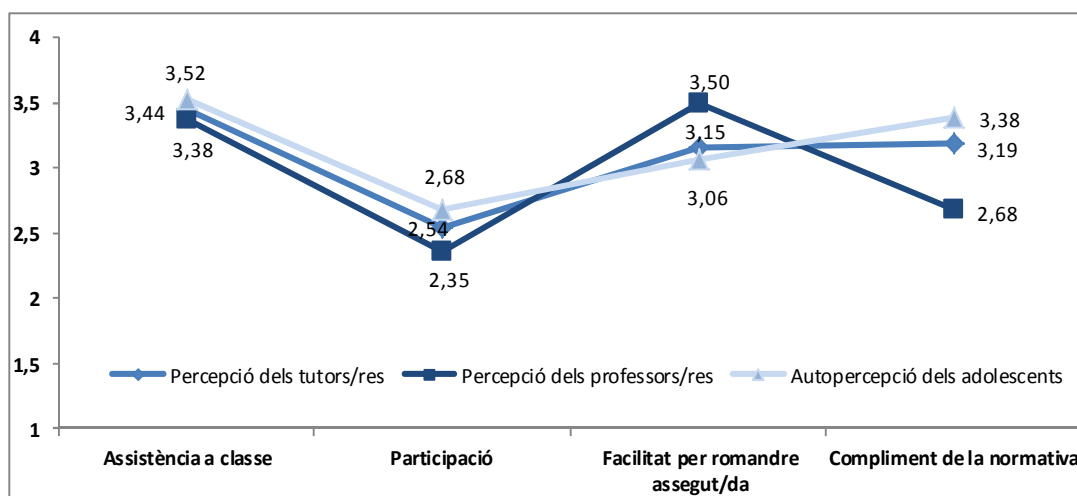
Com queda reflectit en la següent taula, en relació amb els hàbits dels joves a classe no existeixen diferències estadísticament significatives en la mitjana general entre les visions que tenen els tres agents informants.

Hàbits d'estudi a classe	Mitjanes obtingudes ( $\bar{X}$ )			Sig. (Anova)	Duncan
	Adolescents (1)	Tutors/res (2)	Professors/res (3)		
Assisteix a classe	3,52	3,44	3,38	----	----
Es mostra participatiu a classe	2,68	2,54	2,35	----	----
Li resulta fàcil està assegut	3,06	3,15	3,50	,322	1 i 2 < 3
Compleix sempre amb les normes	3,38	3,19	2,68	,001	3 < 1 i 2
Mitjana general	3,16	3,07	2,97	----	----

Taula 39. Mitjanes obtingudes en relació amb els hàbits d'estudi dins de l'aula

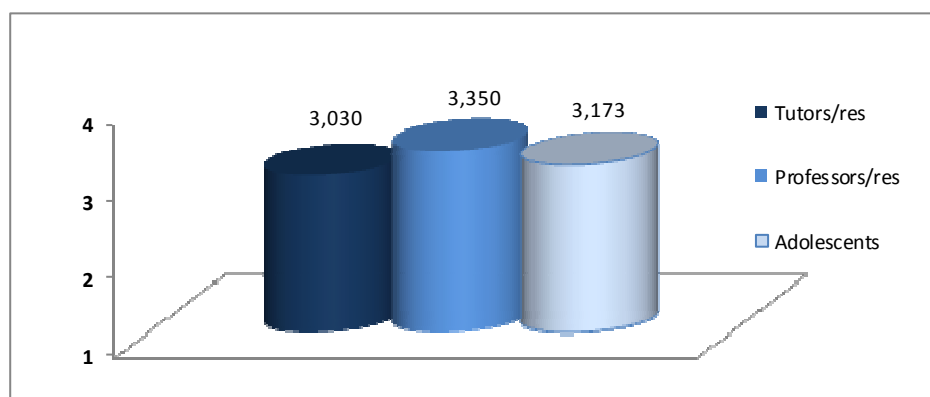
Tot i així, si abordem la particularitat dels ítems (mitjançant la prova Duncan), sí que ens troben aquestes diferències en els ítems *compliment de la normativa* i en el fet de

*romandre assegut a classe*. En relació amb el compliment de la normativa, les diferències significatives s'estableixen entre els professors/res ( $\bar{X}=2,68$ ) en comparació amb els adolescents ( $\bar{X}=3,38$ ) i els seus tutors/res dels CRAE ( $\bar{X}=3,19$ ), és a dir, els professors/res tenen una percepció menor pel que fa al compliment de la normativa, que no pas els joves i els tutors/res dels CRAE. En relació amb l'ítem *poder romandre assegut a classe*, les diferències significatives es troben invertides en relació a l'ítem anterior. En aquest cas, els professors/res ( $\bar{X}=3,50$ ) tenen una percepció major que no pas els joves ( $\bar{X}=3,06$ ) i els seus tutors/res dels CRAE ( $\bar{X}=3,15$ ).



Gràfic. 54 Mitjanes relacionades amb els hàbits d'estudi dels joves dins de l'aula (II)

Pel que fa a la variable relacionada amb **els hàbits relacionals a l'institut o centre de formació**, en el següent gràfic podem contrastar com en aquest cas, la percepció dels professors/res ( $\bar{X}=3,350$ ) està per sobre de la dels tutors/res en els CRAE ( $\bar{X}=3,030$ ) i de la dels joves ( $\bar{X}=3,173$ ). Totes 3 mitjanes obtingudes se situen en un nivell de desenvolupament d'hàbits relacionals a classe *elevat*, segons la classificació establerta.



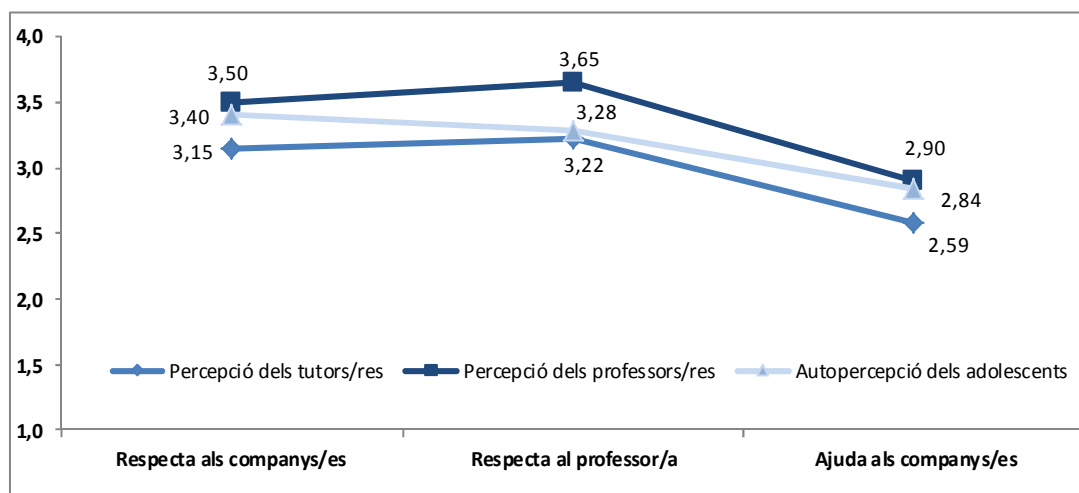
Gràfic. 55 Mitjanes relacionades amb els hàbits relacionals dels joves dins de l'aula (I)

Les diferències significatives en els resultats de la mitjana de la macrovariable es donen entre la percepció dels tutors/res dels CRAE i la percepció dels professors/res a l'institut o centre de formació (mitjançant la prova Duncan), i és que els professors/res tenen una millor percepció que els tutors/res dels CRAE al voltant dels hàbits relacionals que mostren els adolescents.

Hàbits relacionals a l'institut o centre de formació,	Mitjanes obtingudes ( $\bar{X}$ )			Sig. (Anova)	Duncan
	Adolescents (1)	Tutors/res (2)	Professors/res (3)		
Respecta als companys/es	3,40	3,15	3,50	----	2 < 3
Respecta al professor/a	3,28	3,22	3,65	,028	1 i 2 < 3
Ajuda als companys/es	2,84	2,59	2,90	----	----
Mitjana general	3,17	3,03	3,35	----	3 > 2

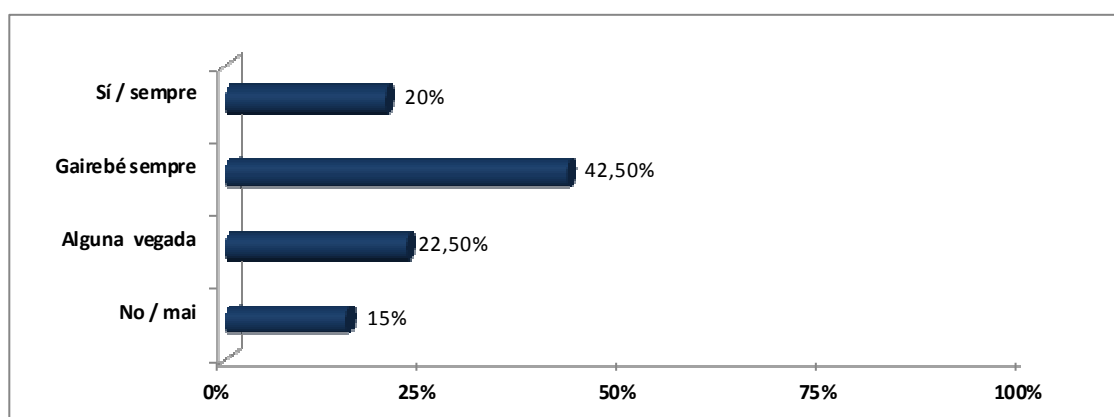
Taula 40. Mitjanes obtingudes en relació amb els hàbits relacionals dels joves dins de l'aula

En el següent gràfic es poden comprovar de forma més evident les diferències a les quals anteriorment fèiem esment. Com es veu, el professorat sempre té una percepció més elevada que els tutors/res dels CRAE i els joves en tots els ítems que conformen la variable dels hàbits relacionals. En relació amb l'ítem que aborda la qüestió del *respecte als companys* a classe, les diferències significatives s'estableixen entre tutors/res dels CRAE i els professors/res dels instituts o centres de formació, ja que els segons tenen un millor nivell de percepció que els primers. En el que fa al *respecte als professors*, aquestes diferències significatives es troben entre els joves i els seus tutors/res al CRAE, en comparació amb els professors, els quals obtenen una mitjana més elevada. Finalment, cal constatar que també existeixen diferències significatives en la mitjana general de la macrovariable, concretament, la mitjana obtinguda pels professors/res (  $\bar{X}=3,350$  ) és significativament més elevada en comparació amb la dels tutors/res dels CRAE (  $\bar{X}=3,030$  ), és a dir, el que significa que els professors/res tenen una percepció significativament millor dels hàbits relacionals dels joves a classe que els seus tutors/res dels CRAE.



Gràfic. 56 Mitjanes relacionades amb els hàbits relacionals dels joves dins de l'aula (II)

A més, per conformar els perfils dels joves participants, també s'ha estudiat el fet de si aquests **faciliten un clima adient per a l'aprenentatge** dins del centre formatiu o l'institut. En aquest sentit, l'agent informant ha estat el professor, i com podem observar en el següent gràfic, el 62,5% d'aquests posen de manifest que els joves sempre i gairebé sempre faciliten un clima òptim d'aprenentatge, mentre que el 37,5% perceben que els joves *alguna vegada* o *mai*, faciliten aquest ambient. Si analitzem l'ítem des del punt de vista de la mitjana obtinguda, veiem que aquesta se situa en ( $\bar{X}=2,68$ ), en un nivell de desenvolupament *mitjà*, segons la classificació establerta, i molt a prop de la mitjana teòrica ( $\bar{X}=2,5$ ).



Gràfic. 57 Distribució en funció de la variable *disposició dels joves per crear un bon clima de dins de l'aula*

Per valorar l'atenció que mostren els joves a classe hem reconvertit les dues variables que analitzaven aquest fet i hem creat una variable anomenada **Atenció mostrada a classe**, tal com es mostra en la següent taula. En aquest cas, es parteix de la informació

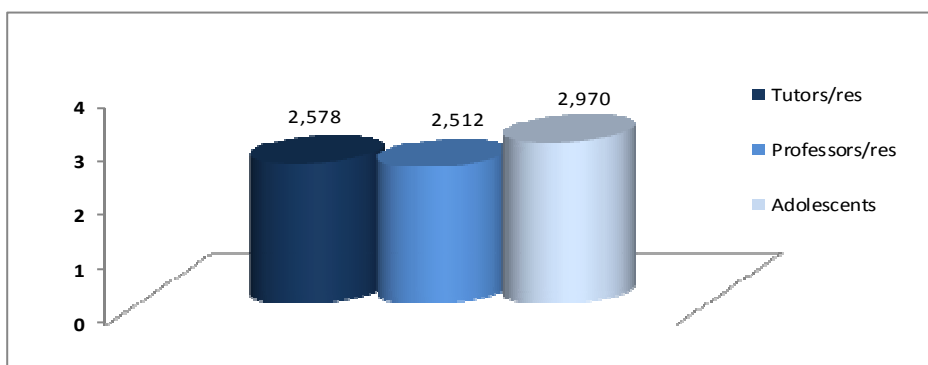


obtinguda per les tres tipologies d'agents informants, però en el cas dels tutors/res dels CRAE el context de valoració fa referència a l'espai d'estudi i deures del CRAE.

Atenció mostrada a classe
Estic atent a classe
Em resulta fàcil estar atent quan estic fent una activitat

Taula 41. Reconversió de variables relacionades amb l'atenció mostrada pels joves

En el següent gràfic podem contrastar, a partir de la mitjana general obtinguda, com l'autopercepció dels adolescents és la que obté el resultat més elevat ( $\bar{X}=2,970$ ), mentre que tant la dels tutors/res dels CRAE ( $\bar{X}=2,578$ ) com la dels professors/res de l'institut o centre de formació ( $\bar{X}=2,512$ ), queden per sota, molt a prop de la mitjana teòrica ( $\bar{X}=2,5$ ).



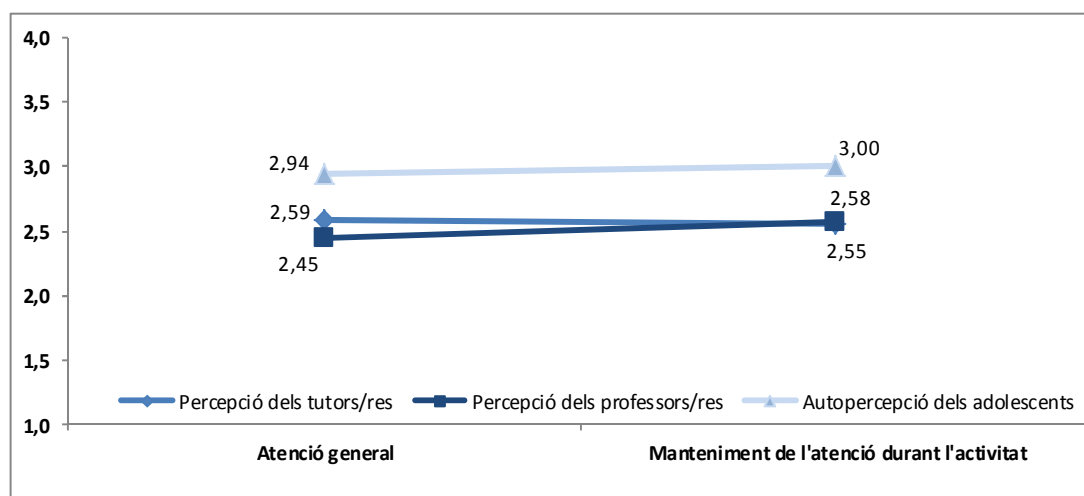
Gràfic. 58 Mitjanes obtingudes en relació amb l'atenció mostrada pels joves (I)

Com podem observar en la següent taula, existeixen diferències significatives en la mitjana general de la variable, ja que la percepció dels professors/res als instituts o centres de formació i els tutors/res dels CRAE, en comparació amb l'autopercepció que mostren els adolescents, és significativament menys elevada.

Atenció mostrada a classe	Mitjanes obtingudes ( $\bar{X}$ )			Sig. (Anova)	Duncan
	Adolescents (1)	Tutors/res (2)	Professors/res (3)		
Atenció general	2,94	2,59	2,45	,020	1 > 3
Manteniment de l'atenció durant l'activitat	3,00	2,55	2,58	,027	1 > 2 i 3
Mitjana general	2,970	2,578	2,512	,013	1 > 2 i 3

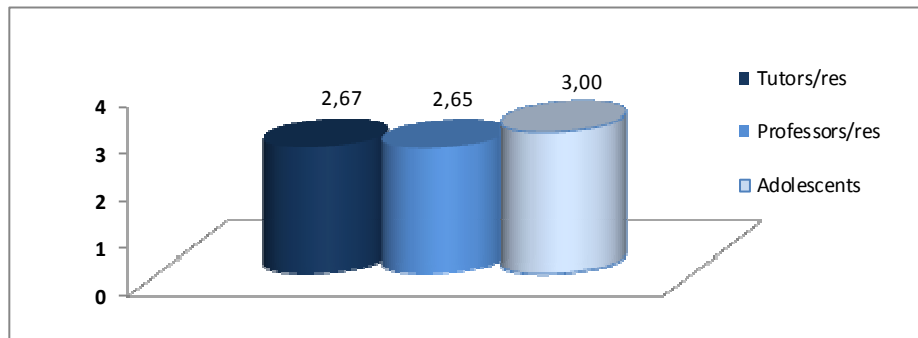
Taula 42. Mitjanes obtingudes en relació amb l'atenció mostrada pels joves

Si analitzem en particular els ítems que conformen la variable *Atenció mostrada a classe*, observem en primer lloc que en relació amb l'ítem *Atenció general*, les diferències significatives es donen entre els professors/res i els adolescents, sent la mitjana d'aquests últims inferior a la dels primers. En segon lloc, pel que fa a l'ítem de *Manteniment de l'atenció durant una activitat* les diferències es donen entre els tutors/res dels CRAE i els professors amb els adolescents, i és que com hem esmentat anteriorment, en general, els joves s'autoperceben amb un nivell d'atenció més elevat que no pas el que perceben tant tutors/res dels CRAE com professors/res als instituts o centres de formació.



Gràfic. 59 Mitjanes obtingudes en relació amb l'atenció mostrada pels joves (II)

Per una altra banda, i pel que fa a la variable **realització de les activitats que comencen** les dades que es mostren en el següent gràfic ens indiquen que l'autopercepció dels joves ( $\bar{X}=3$ ), està per sobre de la percepció de tutors/res dels CRAE ( $\bar{X}=2,67$ ), i professors/res a l'institut ( $\bar{X}=2,65$ ). Cal destacar que, de nou, la percepció dels tutors/res se centra en l'espai de deures i seguiment acadèmic en el CRAE. Tant la mitjana dels tutors/res dels CRAE com la dels professors/res se situen molt a prop de la mitjana teòrica de ( $\bar{X}=2,5$ ).



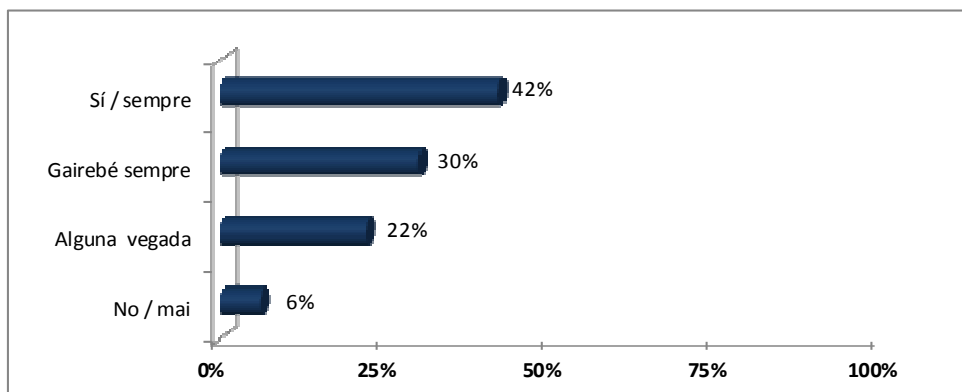
Gràfic. 60 Mitjanes relacionades amb la variable *finalització de les activitats que comencen els joves*

Com es pot comprovar en la següent taula, no existeixen diferències estadísticament significatives entre les mitjanes obtingudes per les tres tipologies d'agents informants.

Variable a valorar	Mitjanes obtingudes ( $\bar{X}$ )			Sig. (Anova)	Duncan
	Adolescents (1)	Tutors/res (2)	Professors/res (3)		
Finalització de les activitats que comencen els adolescents	2,65	2,67	3,00	-----	-----

Taula 43. Mitjanes obtingudes en relació amb la variable *finalització de les activitats que comencen els joves*

Quant al **control que tenen els joves en relació amb les seves pertinences a classe**, la variable s'analiza a partir de la informació oferta pels adolescents. Com es pot comprovar en el següent gràfic, els resultats obtinguts mostren que el 42% expressa que *sempre* les té controlades, el 30%, afirma que *gairebé sempre* les té controlades, el 22% manifesta que *alguna vegada* les té controlades i per acabar, el 6% dels adolescents explicita que *mai* les té controlades. La mitjana resultant de l'autopercepció dels joves se situa en (  $\bar{X}=3,08$  ), un nivell alt segons la classificació establerta.

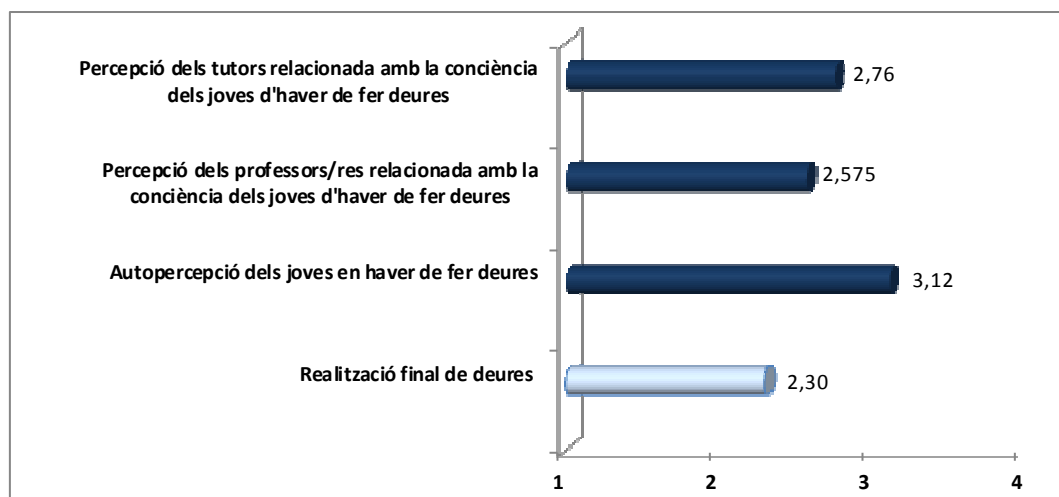


Gràfic. 61 Distribució en funció de la variable *control de les pertinences per part dels joves*

Pel que fa al **coneixement dels deures i treballs a realitzar part dels joves**, aquesta variable s'ha analitzat tant des del punt de vista de l'autopercepció dels joves com des de la percepció dels seus professors/res i els seus tutors/res als CRAE. Els resultats reflectits en la següent taula ens indiquen que la mitjana dels joves és més elevada que la dels professors/res i tutors/res dels CRAE, és a dir, aquests dos últims agents informants tenen la percepció que els joves no són tan conscients del fet d'haver de fer deures, com aparenten. A més, en la següent taula podem comprovar com les diferències entre els agents informants són significatives, sobretot pel que fa als adolescents ( $\bar{X}=3,12$ ) en comparació amb els professors ( $\bar{X}=2,57$ ). Tant professors/res com tutors/res dels CRAE obtenen una mitjana que se situa en el nivell de desenvolupament *mitjà*, mentre que la mitjana resultant dels adolescents se situa en un nivell de desenvolupament *alt*.

Ítem a valorar	Mitjanes obtingudes ( $\bar{X}$ )			Sig. (Anova)	Duncan
	Adolescents (1)	Tutors/res (2)	Professors/res (3)		
Consciència d'haver de fer els deures	3,12	2,76	2,575	,017	1 > 3

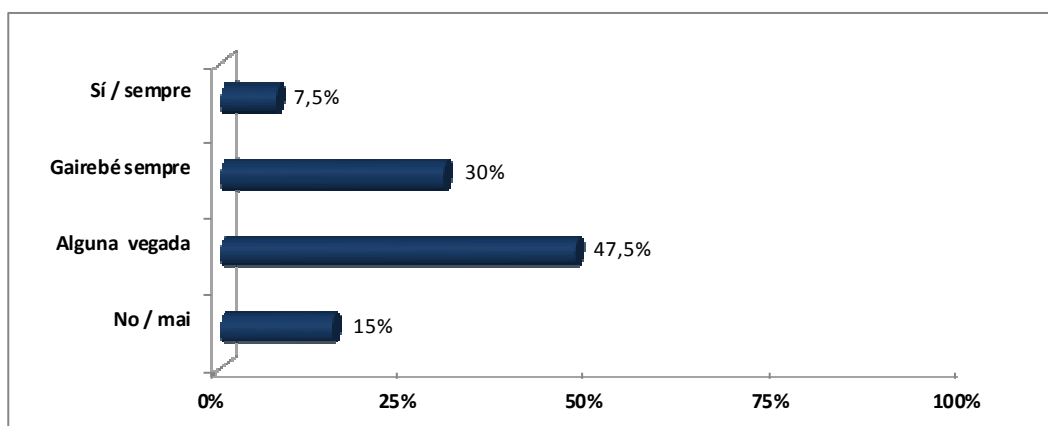
Taula 44. Mitjanes obtingudes en relació amb la variable *coneixement dels deures i treballs a realitzar part dels joves*



Gràfic. 62 Mitjanes relacionades amb la variable *coneixement dels deures i treballs a realitzar*

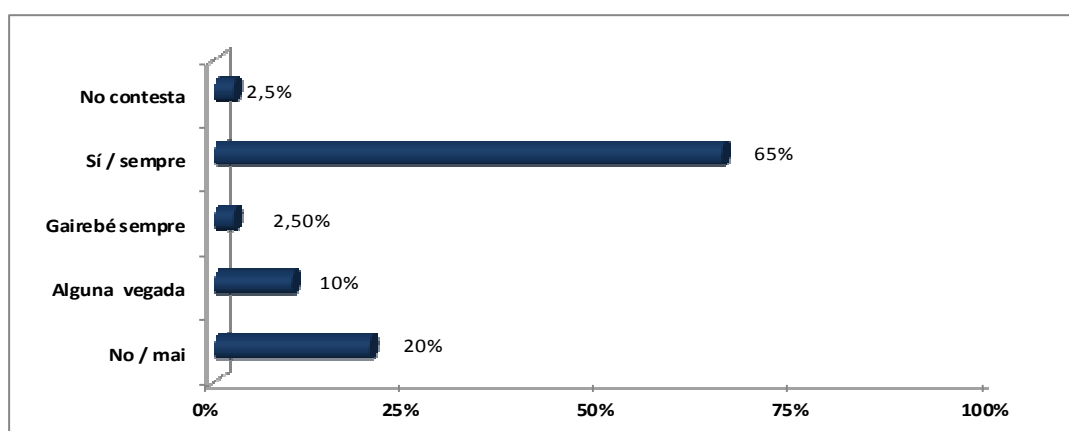
Posteriorment, i quan se li pregunta als professors/res al voltant de si els adolescents presenten fets els deures i els treballs, la mitjana obtinguda, com es pot comprovar en l'anterior gràfic és  $\bar{X}=2,3$ , situant-se en un nivell de desenvolupament *mitjà*. El 37,5%

els professors/res responen que els joves *sempre*, o *gairebé sempre*, fan els treballs i/o deures, mentre que el 62,5% expressen que els joves *mai* o *gairebé mai*, els fan.



Gràfic. 63 Distribució en funció de la variable *realització de les tasques acadèmiques*

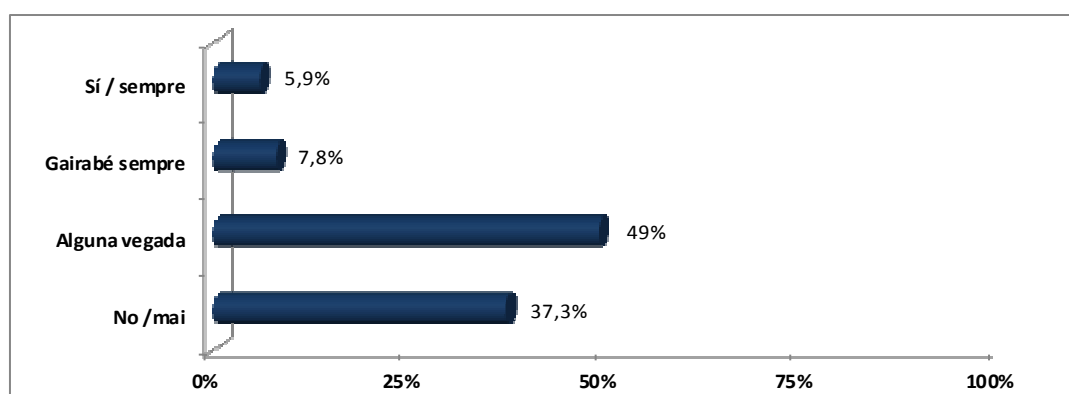
En el marc de la presència de **consum de substàncies perjudicials per a la salut**, el 65% dels professors/res dels instituts o centres de formació explicita que els adolescents no mostren cap tipus de símptomes susceptibles d'associar-se a aquest consum, mentre que el 10% posa de manifest que els joves arriben alguna vegada amb aquests símptomes, i el 20% explicita que els adolescents sempre arriben a classe amb símptomes d'haver consumit algun tipus de substància perjudicial per a la salut. Si analitzem l'ítem des del punt de vista del gènere dels adolescents, del 20% dels joves que segons els seus professors/res sempre arriben a classe amb símptomes de consum, el 75% són homes i el 25% restant són dones. Per acabar, i relacionant aquesta variable amb la procedència dels joves, ens trobem que d'aquest 20% esmentat de joves, el 62,5% dels casos són estrangers, mentre que el 37,5% són joves nacionals.



Gràfic. 64 Distribució en funció de la variable *consum de substàncies perjudicials per a la salut a l'aula*

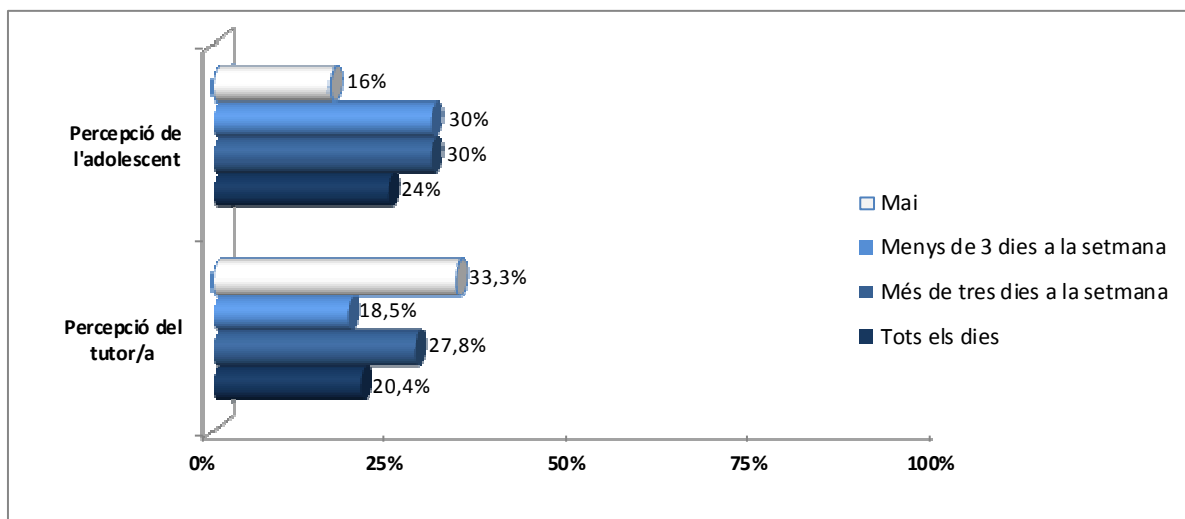
### Variables relacionades amb els hàbits d'estudi que desenvolupen els joves un cop surten de l'institut o centre de formació, i estan al CRAE

Per indagar en aquesta variable utilitzem com a fonts principals d'informació als adolescents i als seus tutors/res dels CRAE. En primer lloc analitzem **la predisposició que tenen els joves cap a l'espai de deures** un cop surten del recurs educatiu-formatiu, és a dir, **si els agrada el fet d'haver d'estudiar i fer deures**. En aquest sentit, i tal com es mostra en el següent gràfic, un 86,3% dels tutors/res dels CRAE, manifesta que els joves no tenen molta predisposició cap aquest espai, mentre que prop de 14% expressa que els adolescents sí que mostren una predisposició positiva. La mitjana obtinguda de l'ítem se situa en  $\bar{X}=1,82$ , un nivell de desenvolupament *baix* segons la classificació establerta.



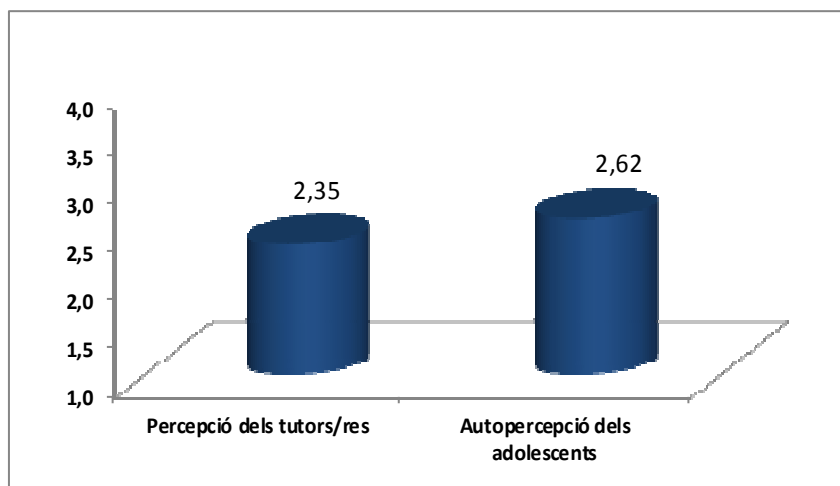
Gràfic. 65 Distribució en funció de la variable *satisfacció mostrada pels joves en relació amb l'espai de deures*

En segon lloc, analitzem **el temps que els joves dediquen a estudiar en el CRAE**. Des de l'autopercepció dels mateixos joves, el 16% explicita que mai estudia al CRAE un cop surt del centre educatiu o formatiu; el 30% manifesta que estudia i fa deures al CRAE menys de tres dies a la setmana; un 30% afirma que estudia i fa deures al CRAE més de tres dies a la setmana i per acabar, un 24% reflecteix que cada dia fa deures un cop arriba al CRAE. Pel que fa a la percepció dels tutors/res dels CRAE, el 33,3% percep que els joves no estudien mai al CRAE; un 18,5% manifesta que els joves estudien i fan deures menys de tres dies a la setmana; un 27,8% afirma que els joves estudien i fan deures més de tres dies a la setmana i finalment, un 20,4% reflecteix que els adolescents fan deures cada dia, un cop arriben al CRAE.



Gràfic. 66 Distribució en funció de la variable *dies que dediquen els joves a estudiar en el CRAE entre setmana*

Com observem en el següent gràfic, la mitjana obtinguda per part dels joves en relació amb el temps d'estudi entre setmana està per sobre de la mitjana que reflecteixen els seus tutors/res dels CRAE; això significa que, en comparació amb el que pensen els adolescents, els seus tutors/res pensen que els joves dediquen menys temps d'estudi. Hem de prendre en consideració que la mitjana dels tutors/res se situa per sota de la mitjana teòrica, en un nivell mitjà. Tot i aquestes diferències entre adolescents i tutors/res dels CRAE, no es pot dir, com es pot comprovar en la següent taula, que existeixin diferències estadísticament significatives.

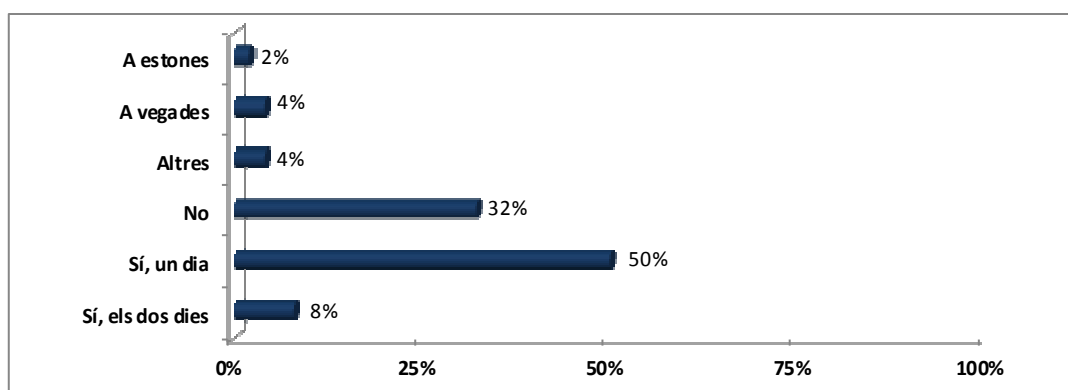


Gràfic. 67 Mitjanes dels adolescents i dels tutors/res dels CRAE relacionades amb la variable *temps d'estudi entre setmana*

Ítem a valorar	Mitjanes obtingudes ( $\bar{X}$ )		Sig.
	Adolescents (1)	Tutors/res (2)	
Temps d'estudi entre setmana	2,62	2,35	,215 1>2

Taula 45. Mitjanes obtingudes en relació amb la variable temps d'estudi entre setmana

Pel que fa al **temps d'estudi dels joves durant el cap de setmana al CRAE**, i com es mostra en el següent gràfic, la meitat dels joves (50%) reflecteixen que almenys un dia el dediquen a estudiar i fer deures, mentre que el 8% posen de manifest que estudien i fan deures els dos dies. D'altra banda, hem de posar de manifest que el 32% expliciten que durant el cap de setmana no fan deures ni estudien. Finalment, remarcar que hi ha un 10% de joves que posen de manifest que a estones o a vegades, es posen a estudiar i fer deures.



Gràfic. 68 Distribució dels adolescents en funció la variable dies que dediquen a estudiar al CRAE el cap de setmana

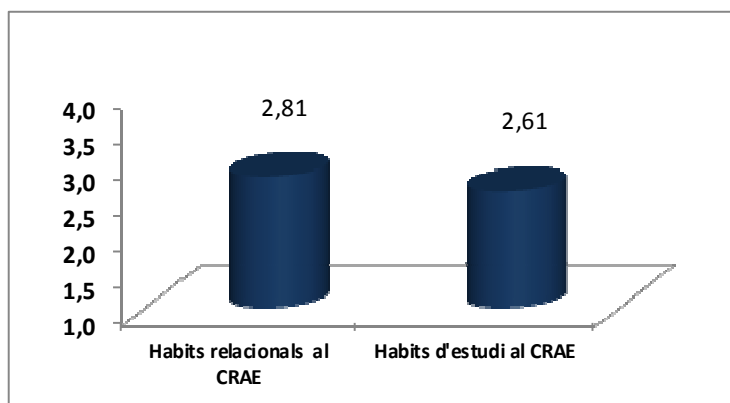
Com s'ha realitzat anteriorment amb els hàbits d'estudi dels joves dins de l'aula, també s'ha establert un seguit de variables al voltant dels hàbits d'estudi dels joves, en aquest cas dins del CRAE. En la següent taula queda reflectida la reconversió de les variables. A més, cal aclarir que en aquest cas la font d'informació és únicament els tutors/res dels CRAE.



Hàbits d'estudi dels adolescents al CRAE
Assistència als espais de deures i seguiment educatiu
Participació en els espais de deures i seguiment educatiu
Facilitat per romandre assegut als espais de deures i seguiment educatiu
Compliment amb les normes dels espais de deures i seguiment educatiu
Hàbits relacionals a l'institut o centre formatiu
Respecta als companys
Respecta als educadors/res
Ajuda sempre que pot als companys
Facilitat per esperar el teu torn

Taula 46. Reconversió de variables relacionades amb el desenvolupament acadèmic dels joves dins del CRAE

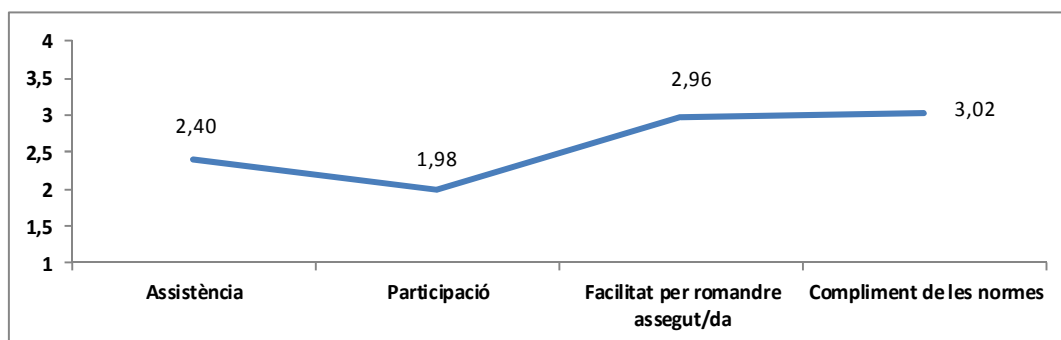
Com podem observar en el següent gràfic, la mitjana en la percepció que tenen els tutors/res, al voltant dels hàbits d'estudi dels joves dins del CRAE, és de  $\bar{X}=2,61$ , mentre que la mitjana vinculada amb la percepció al voltant dels hàbits relacionals que mostren els joves objecte d'estudi en l'espai de deures, és de  $\bar{X}=2,813$ . Totes dues estan per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{X}=2,5$ ) en un nivell mitjà, segons la classificació establerta.



Gràfic. 69 Mitjana relacionada amb els hàbits d'estudis i de relació dels joves al CRAE segons la percepció dels tutors/res

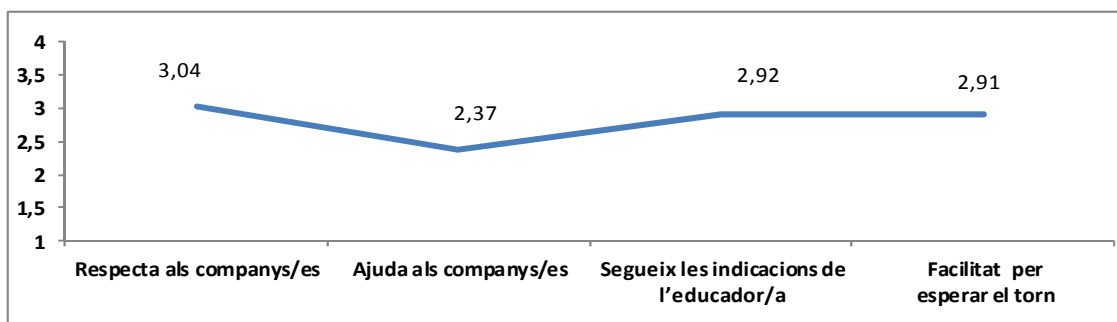
En el següent gràfic es mostra la mitjana de cadascun dels ítems que componen la macrovariable *hàbits d'estudi* dins del CRAE. Dels ítems en qüestió, hem de destacar dos elements claus: per una banda, i com hem esmentat anteriorment, la predisposició dels adolescents cap aquest espai es troba en un nivell mitjà (per sota de la mitjana

teòrica ( $\bar{X}=2,5$ ) i per l'altra banda, molt possiblement com a conseqüència de l'anterior, la mitjana en la participació dels joves és baixa teòrica ( $\bar{X}=1,98$ ). Tot i així, posteriorment, la mitjana en la percepció dels tutors/res en el que fa al *compliment de la normativa de l'espai de deures* i el fet de *poder romandre assegut*, se situa en un nivell *alt* i *mitjà* respectivament.



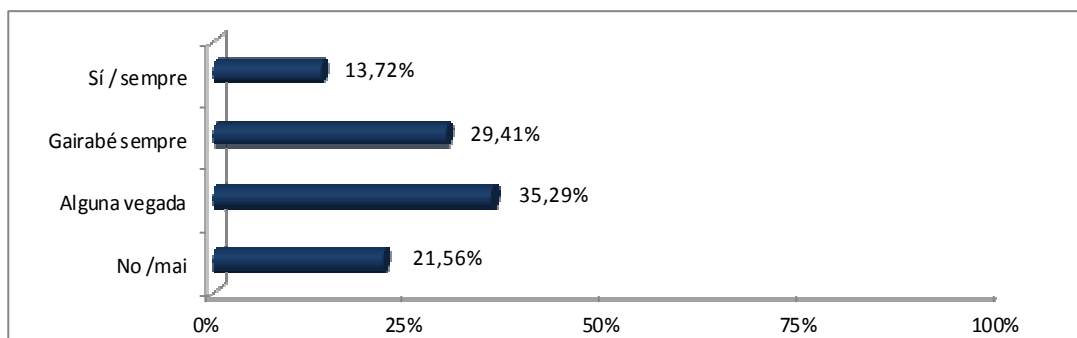
Gràfic. 70 Mitjanes de les variables que componen la macrovariable hàbits d'estudis al CRAE

Quant a la percepció dels tutors/res relacionada amb els hàbits relacionals dels joves a l'espai de deures i seguiment acadèmic del CRAE, a partir del següent gràfic podem comprovar com la mitjana de la majoria dels ítems es troben en un nivell molt proper a l'*alt*, a excepció de l'ítem relacionat amb l'ajuda als companys, que amb una mitjana de  $\bar{X}= 2,37$  se situa en nivell de desenvolupament per sota de la mitjana teòrica ( $\bar{X}= 2,37$ ).



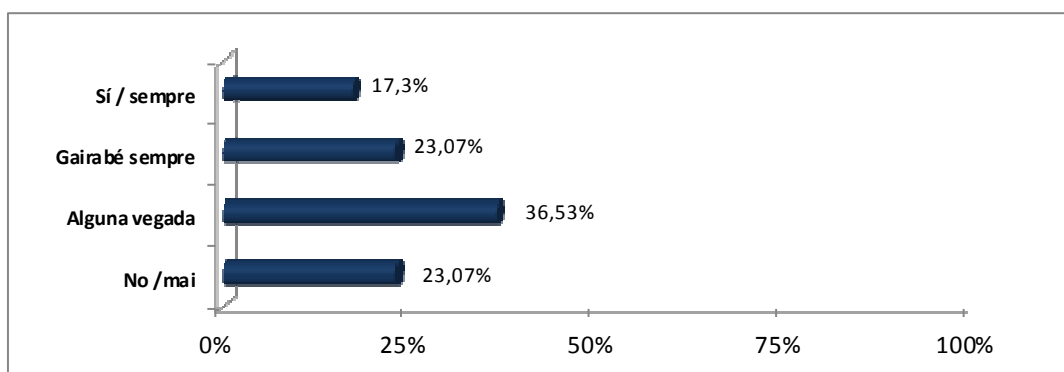
Gràfic. 71 Mitjanes de les variables que componen la macrovariable d'hàbits relacionals al CRAE

Pel que fa al desenvolupament dels adolescents en la seva tasca acadèmica, s'indaga a partir de la percepció que tenen els tutors/res dels CRAE, al voltant de si **els joves pensen abans de fer la tasca**. La mitjana obtinguda en la percepció dels tutors/res dels CRAE se situa en  $\bar{X}= 2,35$ , el que significa que es troba per sota de la mitja teòrica ( $\bar{X}= 2,5$ ), i en u nivell *mitjà* segons la classificació establerta. Com s'observa en el següent gràfic, segons la percepció dels tutors/res quasi el 57% no tenen el costum de pensar abans de desenvolupar una tasca acadèmica.



Gràfic. 72 Distribució en funció de la variable *procés de desenvolupament d'una tasca acadèmica*

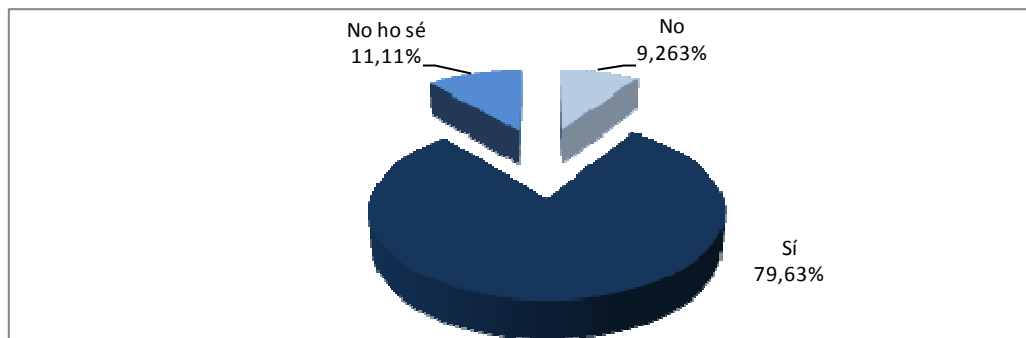
Pel que fa a l'esforç que els tutors/res perceben que realitzen els adolescents en les seves taques acadèmiques, la mitjana obtinguda és de  $\bar{X}=2,35$ . Aquesta mitjana se situa per sota de la mitjana teòrica ( $\bar{X}= 2,5$ ), en un nivell mitjà segons la classificació establerta. Com observem en el següent gràfic, tan sols el 40,37% dels adolescents, segons els seus tutors/res, s'esforcen en uns nivells òptims.



Gràfic. 73 Distribució en funció de la variable *esforç dels adolescents en les tasques acadèmiques*

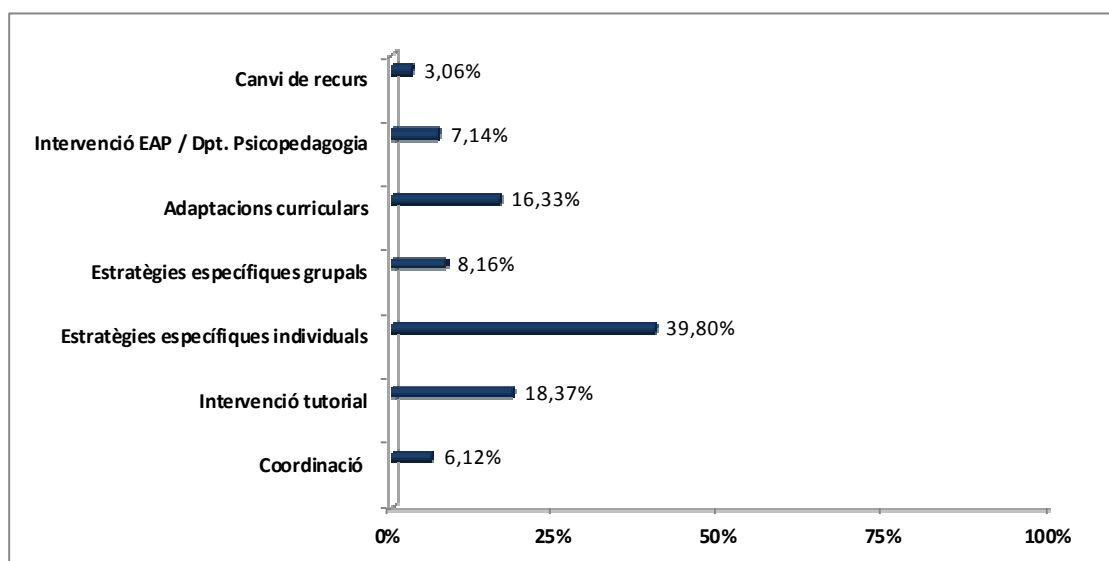
### ***Variables relacionades amb el suport acadèmic que reben els joves a l'institut o centre de formació***

En primer lloc, presentem els resultats relacionats amb la percepció que tenen els tutors/res dels CRAE al voltant de **l'adequació de l'ajut que reben els joves objecte d'estudi a l'institut**. Com es mostra en el següent gràfic, el 79,63% dels tutors/res pensa que els joves reben un *suport adient a l'institut o centre de formació*, mentre que el 9,26% manifesta que els joves *no reben un suport adequat* i per acabar, l'11,11% fa referència al fet que *no ho sap*.



Gràfic. 74 Distribució en funció de la variable adequació del suport que reben els joves a l'institut o centre de formació

En segon lloc, fem referència a les intervencions educatives que els professors/res realitzen per augmentar el rendiment acadèmic dels joves objecte d'estudi. Com queda reflectit en el següent gràfic, i segons expressen els professors/res, prop del 40% de les intervencions que es realitzen estan relacionades amb intervencions específiques individuals, les quals es concreten en atenció personalitzada, control d'agenda, potenciació d'aprenentatges funcionals, augment de l'autoestima, potenciació dels èxits, potenciació de vincles...

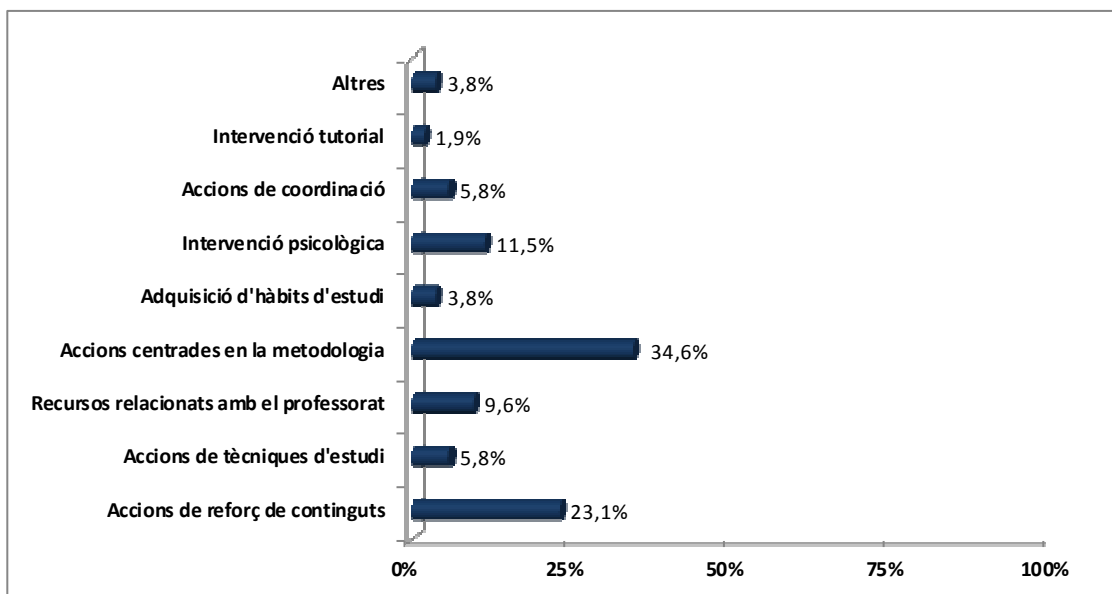


Gràfic. 75 Intervenció educativa realitzada des de l'Institut o centre de formació

El 18,37% de les intervencions que posen de manifest els professors/res estan relacionades amb tasques d'intervenció tutorial, sobretot a escala individual, tot i que també es realitzen en conjunt amb els CRAE. El 16,33% de les intervencions que es realitzen estan relacionades amb adaptacions curriculars, com per exemple l'elaboració dels programes individuals, flexibilització de continguts, adaptació del material... El 8,16% de les intervencions realitzades per part dels professors/res als instituts o centres

de formació fan referència a intervencions més de caràcter relacional com per exemple el treball en grups reduïts, inclusió dels adolescents en cercles socials diferents dels seus, suport dels companys de classe... El 7,14% d'aquestes intervencions impliquen la coordinació amb l'equip de l'EAP (Equip d'Atenció Psicopedagògica) o bé del departament de psicopedagogia del centre formatiu o institut. Per acabar, un 3,6% de les intervencions es realitzen amb la finalitat d'un canvi de recurs dels adolescents que pugui satisfer les necessitats mostrades.

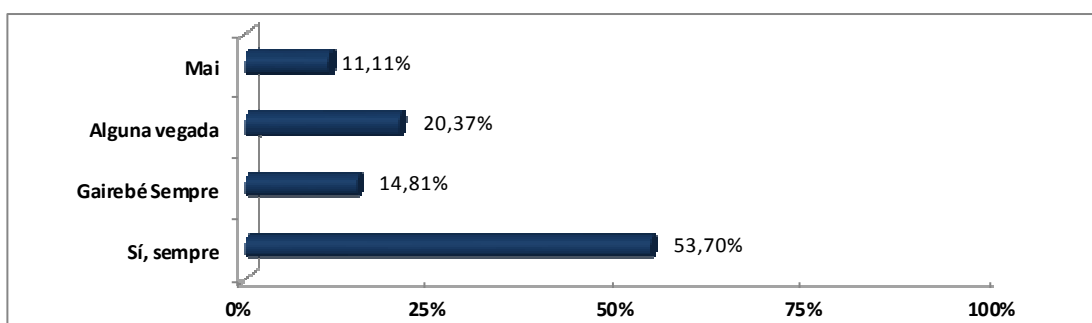
En tercer lloc, volem fer referència explícitament a la **intervenció educativa que, tot i que en aquests moments no es realitza, s'hauria de portar a terme per disminuir les barreres per a l'aprenentatge i la participació dels joves participants en la recerca**. És a dir, aquella intervenció que potser no s'està desenvolupant actualment per diferents motius, i que seria del tot imprescindible realitzar. A partir de la següent gràfica destaquem la tipologia d'intervencions més significatives. El 34,6% de les intervencions que manifesten els professors/res estan emmarcades en la metodologia de treball, és a dir, oferir una atenció més personalitzada, treballar en grups reduïts, posar en evidència la funcionalitat dels aprenentatges... El 23,1% de les intervencions educatives que serien necessàries realitzar s'encaminen al fet d'oferir més suport educatiu en relació amb els continguts treballats. L'11,5% de les accions que posen de manifest els professors/res es relacionen amb la intervenció psicològica dels adolescents. Finalment, un 9,6% de les intervencions que els professors/res consideren necessàries estan centrades en el professorat, des del punt de vista tant d'oferir més hores, com de la seva implicació.



Gràfic. 76 Intervenció educativa que s'hauria de realitzar des de l'institut o centre de formació

### Variables relacionades amb el suport acadèmic que reben els joves en el CRAE

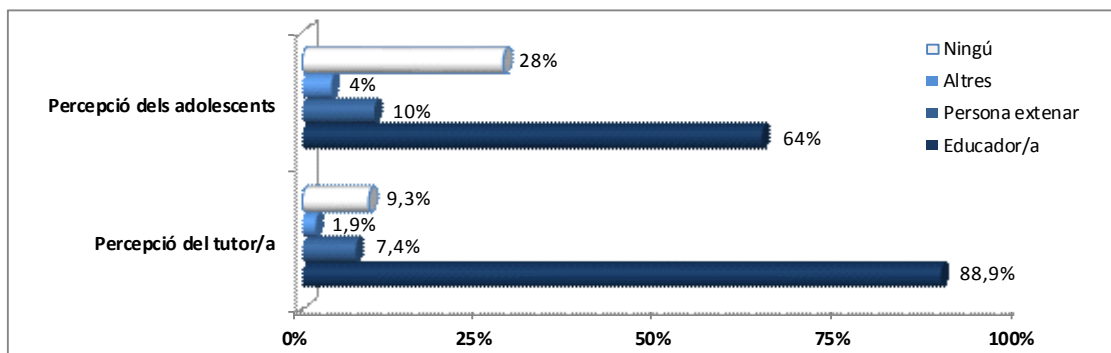
Aquesta variable s'analitza, en primer lloc, des de la **percepció que tenen els tutors/res al voltant de la presència d'ajuda en el CRAE** cap als joves. Com podem observar en el següent gràfic, d'una banda, més de la meitat dels tutors/res dels CRAE posen de manifest que sempre s'ajuda als adolescents en les seves tasques acadèmiques. D'altra banda, un 31,48% dels tutors/res explicita que se'ls ajuda *alguna vegada o mai*. La mitjana resultant de l'ítem se situa en  $\bar{X}=3,11$ , nivell molt per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{X}=2,5$ ), el que significa que, segons els tutors/res dels CRAE, es dona una ajuda amb un nivell de freqüència *alt*.



Gràfic. 77 Distribució en funció de la variable *ajuda acadèmica als joves al CRAE*

En segon lloc indaguem en el fet de **qui és la persona en el CRAE que dóna el suport acadèmic als joves**. Aquesta informació s'obté a partir dels adolescents participants i dels seus tutors/res dels CRAE. Els resultats que es mostren en el següent gràfic fan referència al fet que un percentatge elevat, el 64% dels joves posa de manifest que l'educador/a és la persona qui li dóna aquest tipus de suport. D'altra banda, el 10% dels joves explicita que és una persona externa a l'equip educatiu qui dóna el suport acadèmic, mentre que, per acabar, és molt important remarcar que un 28% dels joves manifesta que no reben cap tipus d'ajut o suport acadèmic des del CRAE.

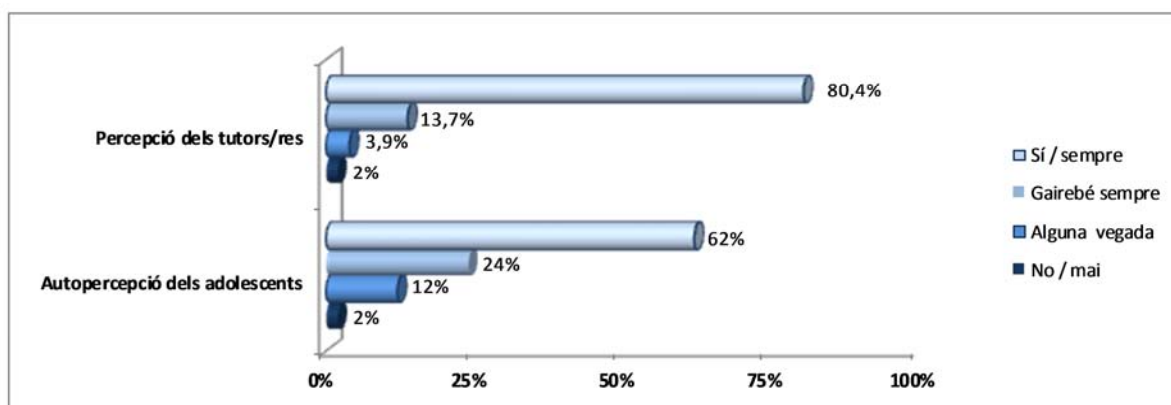
Pel que fa a la percepció dels tutors/res dels CRAE, el 88,9% posa de manifest que és l'educador/a qui ajuda als adolescents en les tasques acadèmiques, mentre que el 7,4% expressa que és una persona externa qui fa aquesta feina i finalment, el 9,3% manifesta que ningú realitza tasques de suport i seguiment acadèmic al CRAE.



Gràfic. 78 Distribució en funció de qui és l'agent professional que dona el suport acadèmic en el CRAE

La principal diferència entre joves i tutors/res dels CRAE radica en el fet que els primers tenen un grau més elevat de percepció en relació al fet que no hi ha ningú que els ajuda a estudiar, un cop arriben al CRAE.

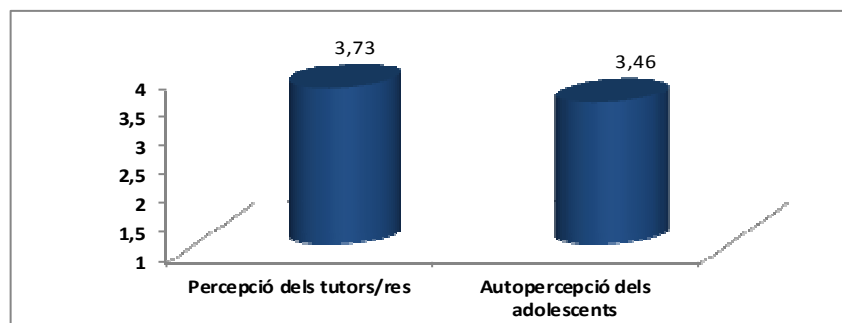
En tercer lloc, volem valorar el **suport afectiu que donen els tutors/res al CRAE**, en relació amb els estudis que realitzen els joves participants. La valoració es desenvolupa tant des del punt de vista de l'autopercepció dels joves com de la percepció dels tutors/res dels CRAE. Com es mostra en el següent gràfic, el 62% dels joves posa de manifest que els seus tutors/res *sempre* animen i donen suport afectiu en les tasques acadèmiques, mentre que el 24% afirma que els seus tutors/res *gairebé sempre* animen i donen suport. Per acabar, cal destacar que un 12% dels joves expressa que els seus tutors/res al CRAE tan sols animen i donen suport *alguna vegada* i que un 2% expressa que els seus tutors/res *mai* animen ni donen suport.



Gràfic. 79 Distribució en funció de la percepció relacionada amb el suport afectiu que dona el tutor/a en el CRAE

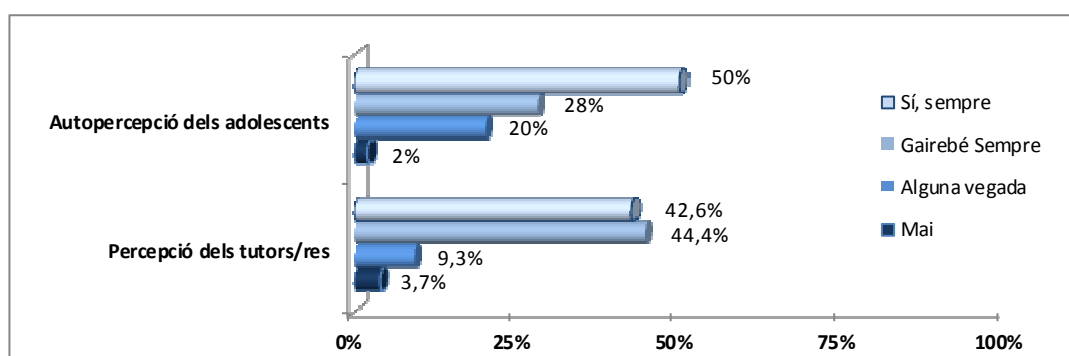
Pel que fa a la percepció dels tutors/res dels CRAE, hem de destacar que més del 90% dels tutors/res al CRAE expressen que *sempre* animen i donen suport afectiu en les tasques acadèmiques dels adolescents que tutoritzen.

D'altra banda, i pel que fa a la comparació de les mitjanes obtingudes de l'ítem, comprovem com la mitjana dels tutors/res dels CRAE ( $\bar{X}=3,73$ ) és superior a la dels adolescents ( $\bar{X}=3,46$ ), situant-se en un nivell *alt*; tot i així, no existeixen diferències significatives en les mitjanes de tutors/res en comparació amb les dels joves.



Gràfic. 80 Mitjanes obtingudes en relació amb el suport afectiu que donen els tutors/res en el CRAE

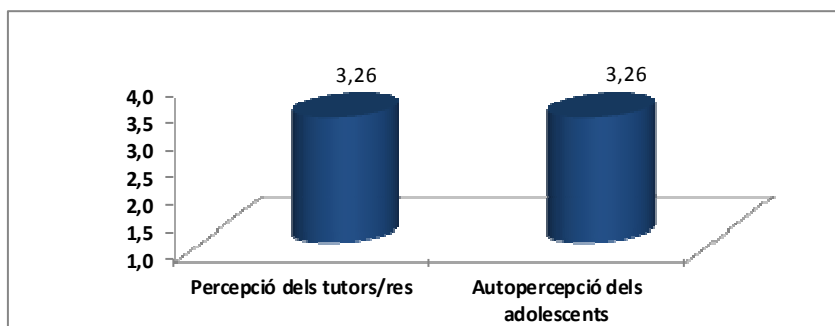
En quart lloc, analitzem si el suport afectiu va més enllà i es converteix en un veritable **suport i seguiment acadèmic dels joves objecte d'estudi**. En aquest sentit, també s'han pres en consideració l'autopercepció dels joves i les percepcions dels seus tutors/res dels CRAE. Com queda reflectit en el següent gràfic, el 87% dels tutors/res dels CRAE posen de manifest que fan un seguiment acadèmic dels joves i li donen suport de forma normalitzada, mentre que el 9,3% de tutors/res dels CRAE expressen que al suport que donen és molt puntual. Pel que fa a la percepció dels adolescents, el 78% manifesten que els seus tutors/res dels CRAE li donen suport acadèmic de forma sistemàtica, i el 20% manifesten que aquest suport és puntual.



Gràfic. 81 Distribució en funció de la percepció al voltant del seguiment dels estudis

Les mitjanes obtingudes en aquest ítem per part de tutors/res dels CRAE i els adolescents ha estat la mateixa, en aquest cas, 3,26. Aquesta mitjana se situa molt per sobre de la mitjana teòrica, en un nivell alt segons la classificació establerta.

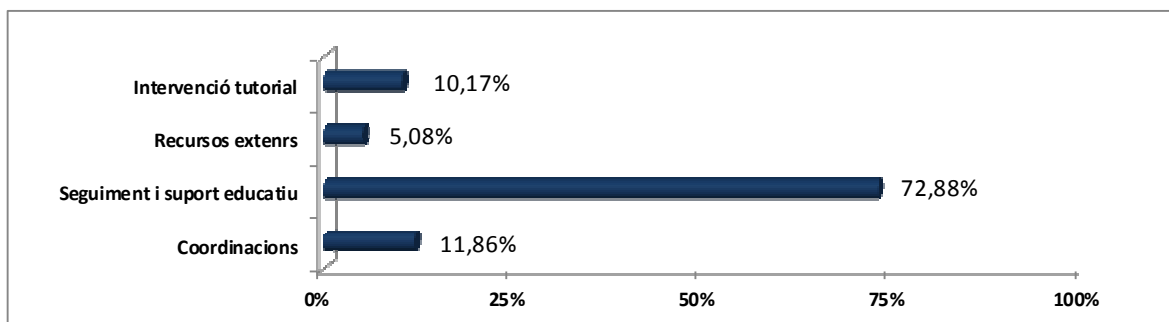




Gràfic. 82 Mitjanes obtingudes en relació amb el suport acadèmic en el CRAE

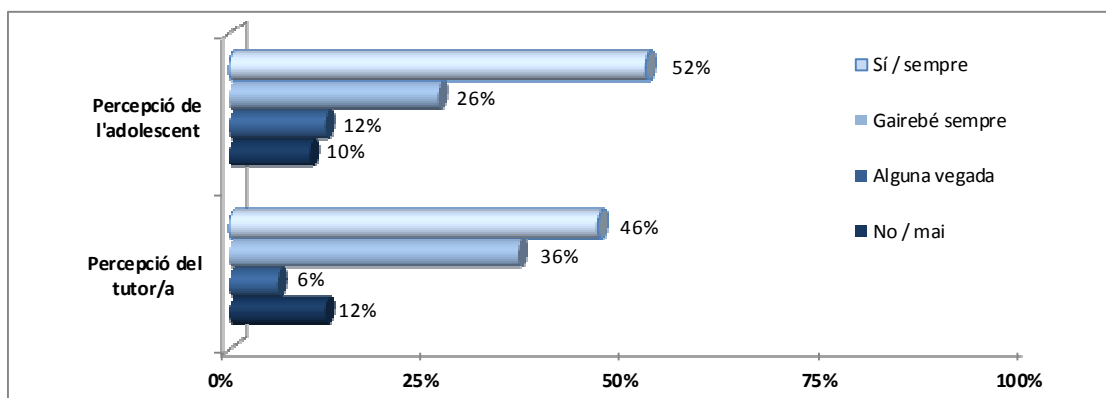
Prenent en consideració la visió dels joves, i si comparem aquesta variable amb la qual analitzava el suport afectiu que es dona als joves en el que fa les tasques acadèmiques, ens trobem que el 86% dels joves posen de manifest que els seus tutors/res donen un suport afectiu, però aquest percentatge baixa al 78% en el moment en què aquest suport afectiu es transfereix a un suport real en les tasques acadèmiques.

En cinquè lloc, indaguem en les **intervencions educatives que es realitzen des dels CRAE per augmentar el rendiment acadèmic dels joves objecte d'estudi**. A partir de la informació que proporcionen els tutors/res dels CRAE, i com es reflecteix al següent gràfic, l'11,86% de les intervencions realitzades estan relacionades amb coordinacions, principalment amb l'institut o centre de formació, i en menys ocasions amb l'EAP. El 72,88% de les intervencions educatives realitzades estan relacionades amb el seguiment i suport educatiu, entre les quals destaquen accions com flexibilització d'horaris, suport en la planificació del temps, crear espais adequats, revisió d'agendes, pactar l'horari d'estudi, reforç positiu, treball específic per augmentar les capacitats cognitives, suport a l'hora de fer deures i estudiar... El 5,08% de les intervencions realitzades tenen la finalitat de fer recerca d'un recurs extern que pugui complementar l'ajuda acadèmica a l'adolescent o bé un canvi de recurs formatiu. Finalment, el 10,17% de les intervencions fan referència a intervencions tutorials amb els adolescents, sobretot per reforçar el vessant emocional, motivacions...



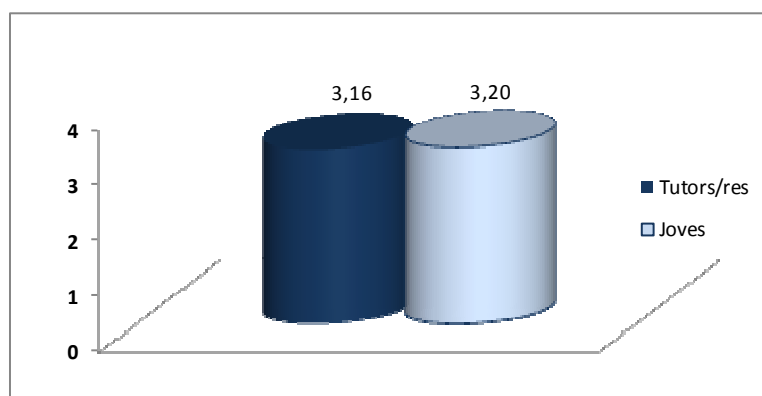
Gràfic. 83 Tipologia de les intervencions educatives realitzada des dels CRAE

En sisè lloc, s'analitza l'adequació del context del CRAE per fer el seguiment i suport acadèmic dels joves objecte d'estudi. Com observem en el següent gràfic, la distribució dels tutors/res dels CRAE i adolescents és molt semblant en el perfil que estableixen. La major part dels adolescents (78%) tenen l'autopercepció que *sempre o gairebé sempre* el CRAE és un lloc adient per estudiar i fer deures, mentre que aquest percentatge se situa en el 82% en el cas dels tutors/res.



Gràfic. 84 Distribució en funció de l'adequació dels espais dels CRAE per fer tasques acadèmiques

La mitjana obtinguda en aquest ítem per part dels adolescents és de  $\bar{X}=3,20$ , la qual està per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{X}=2,5$ ), i en un nivell *alt* segon la classificació establerta. D'altra banda, la mitjana dels tutors/res dels CRAE és de  $\bar{X}=3,16$ , igualment lluny de la mitjana teòrica i situada en un nivell *alt* segon la classificació establerta. Tot i que els tutors/res dels CRAE, en comparació amb els joves, tenen millor percepció del CRAE com a lloc per estudiar, les diferències entre ambdues mitjanes no arriben a ser significatives estadísticament.



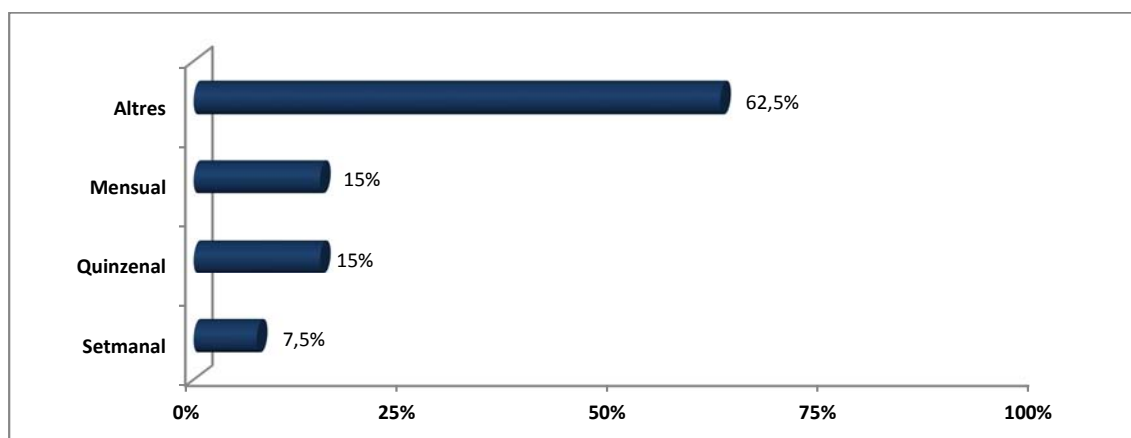
Gràfic. 85 Mitjanes obtingudes en relació amb la valoració de l'adequació dels espais dels CRAE per fer tasques acadèmiques

### 5.1.3.3. Resultats relacionats amb l'àmbit de coordinació entre els tutor/a del CRAE i els professors/res de l'institut o centre formatiu.

En aquest apartat farem referència a les variables relacionades amb la coordinació establerta entre els CRAE i els instituts o centres de formació, i que són susceptibles de condicionar, en certa mesura, el rendiment acadèmic dels joves participants en l'estudi. Cal mencionar que la informació obtinguda ve determinada pels joves, els seus tutors/res als CRAE i els seus professors/res a l'institut o centre de formació.

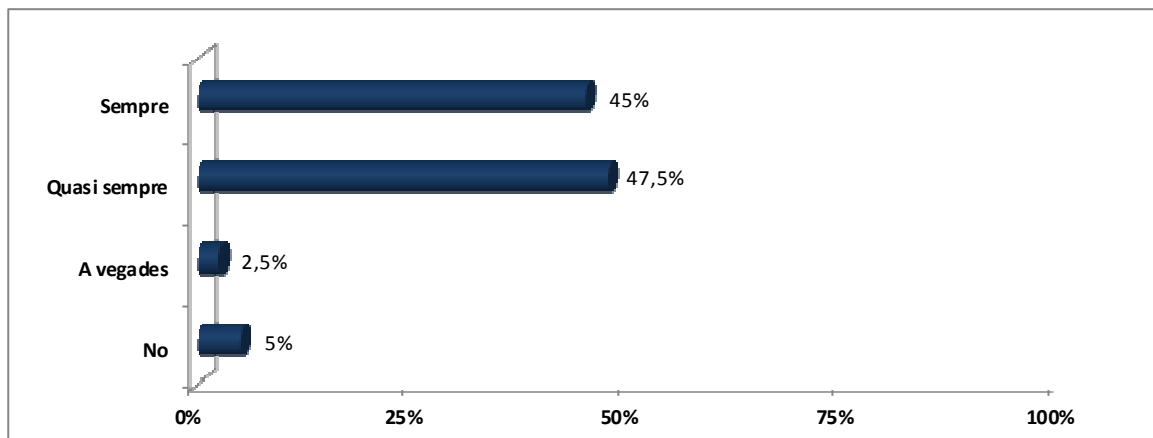
#### Variables relacionades amb la caracterització del treball conjunt entre CRAE i centre educatiu o formatiu

En primer lloc, analitzem la **presència de contacte entre els professors/res d'instituts o centres de formació, i els tutors/res en els CRAE**. Tots els professors/res manifesten que tenen un contacte amb el CRAE; dit això, i com queda reflectit en el següent gràfic, el 62,5% dels professors/res posa de manifest que el contacte amb el CRAE es realitza en funció de les circumstàncies, amb la qual cosa no es pot dir que sigui *setmanal*, *quinzenal* o *mensual*. De manera paral·lela, el 15% dels professors/res remarca que el contacte es realitza de forma *mensual*, el 7,5% manifesta que és *setmanal* i per acabar, el 15% dels professors/res ressalta que el contacte es realitza de forma *quinzenal*.



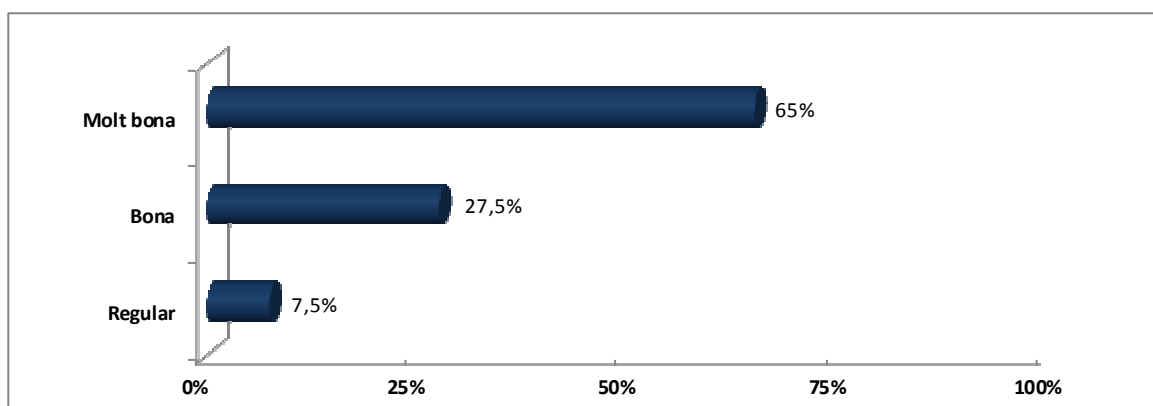
Gràfic. 86 Distribució dels professors/res en funció de la variable *freqüència de contacte amb el CRAE*

En segon lloc analitzem si els **contactes que realitza el professorat dels instituts o centres de formació amb el CRAE sempre és amb la mateixa persona**. En aquest sentit, el 92,5% del professorat afirma que *sempre* o *quasi sempre* té contacte amb la mateixa persona.



Gràfic. 87 Distribució dels professors/res en funció de la variable *persona de contacte al CRAE*

En tercer lloc, analitzem l'**accessibilitat als tutors/res dels CRAE per part del professors/res d'instituts o centres de formació**. Com podem observar en el següent gràfic, el 92,5% dels professors/res afirmen que aquesta accessibilitat és bona o molt bona.

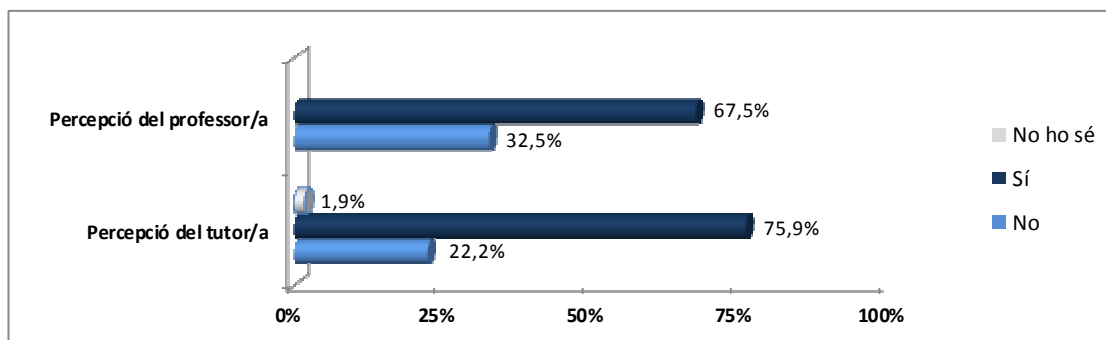


Gràfic. 88 Distribució dels professors/res en funció de la variable *tipus d'accessibilitat a l'educador/a al CRAE*

### **Variables relacionades amb el treball conjunt entre tutors/res dels CRAE i professors/res d'instituts o centre de formació**

Mitjançant aquestes variables tractem d'indagar més en el treball conjunt i específic que realitza el professorat dels instituts o centres de formació i els tutors/res dels CRAE. En primer lloc, **analitzem la presència d'un treball conjunt entre professorat i tutors/res dels CRAE**. Com es reflecteix en el següent gràfic, el 67,5% dels tutors/res dels CRAE manifesta que *sí existeix* un treball conjunt, mentre que el 32,5% dels tutors/res dels CRAE té la percepció que aquest treball conjunt *no existeix*.

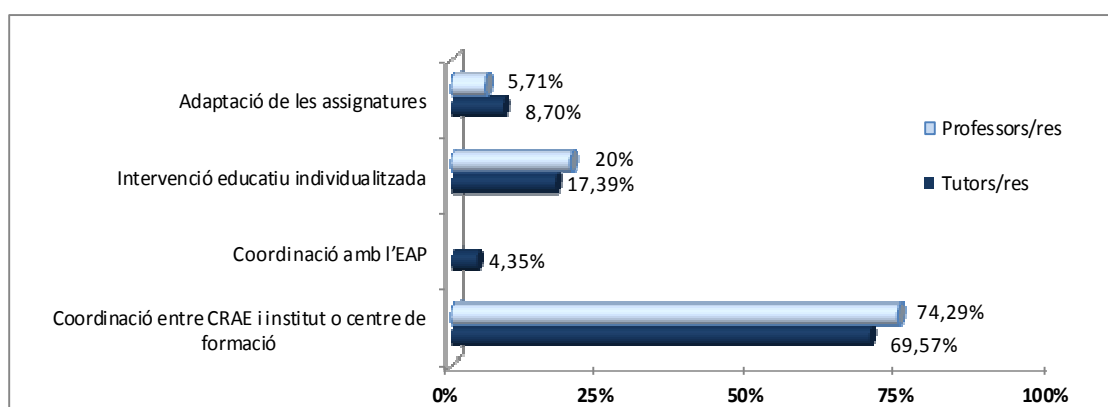
Pel que fa als professors/res, el 75,9% posa de manifest que *sí que existeix* un treball conjunt, mentre que el 22,2% expressa que *no existeix* aquest treball conjunt.



Gràfic. 89 Distribució en relació amb la percepció sobre el treball conjunt entre CRAE i professors/res a l'institut o centre de formació

Cal remarcar, que un 25% dels professors/res afirma que el rendiment dels joves és *regular* o *dolent*, i no s'està realitzant cap pla en conjunt amb els tutors/res dels CRAE.

Quant a les intervencions específiques que tant els professors/res d'instituts o centres de formació, com els tutors/res dels CRAE posen de manifest, la major part d'aquestes (74,29% i 69,27% respectivament) es concreten en accions de coordinació per informar d'accions a realitzar per millorar el rendiment acadèmic dels joves, donar pautes bidireccionals d'actuació, i sobretot fer un traspàs d'informació. Per altra banda, el 20% de les intervencions que posen de manifest els professors/res i el 17,39% dels tutors/res dels CRAE, se centren en intervencions individualitzades tals com treball d'autonomia personal, planificació de tasques acadèmiques, regulació de l'horari, control d'assistència, ajudar a establir pautes i clarificació d'objectius...



Gràfic. 90 Concreció de les accions conjuntes realitzades pels professors/res a l'Institut o centre de formació i els CRAE

D'altra banda el 5,71% de les intervencions que expressen els professors/res i el 8,70% de les que posen de manifest els tutors/res dels CRAE se centren en adaptacions curriculars. A banda de les dades anteriorment esmentades, cal posar de manifest que el 33,33% dels tutors/res dels CRAE no han contestat a la pregunta, mentre que aquest

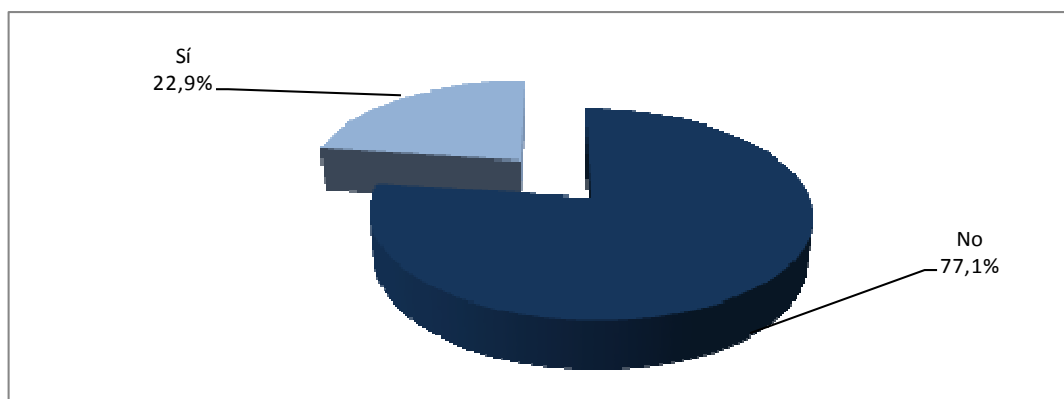
percentatge se situa en el 25% en el cas dels professors/res. Sense ser el moment de fer un judici de valor, cal posar atenció a aquestes últimes dades, doncs poden ser susceptibles de fer la impressió que, o no hi ha un treball conjunt, o no hi ha suficient comunicació entre ambdós professionals.

#### 5.1.3.4. Resultats relacionats en relació amb el perfil laboral dels joves participants en la recerca

En aquest apartat farem referència a aquelles variables que estan relacionades amb l'àmbit laboral dels adolescents i que poden ser susceptibles de condicionar els processos d'ensenyament-aprenentatge.

##### Variable relacionada amb la recerca de feina

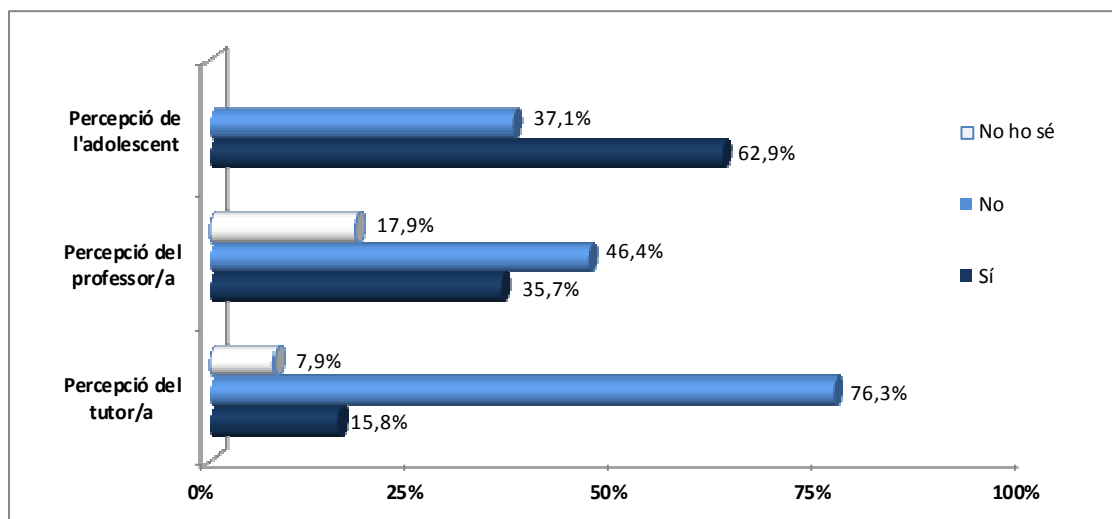
En primer lloc, cal aclarir que, per raons òbvies, aquesta variable s'analitza d'acord als joves que són majors de 16 anys. Els resultats que es mostren en el següent gràfic ens indiquen que el 77,1% dels joves majors de 16 anys posa de manifest que no ha fet cap tipus de recerca de feina, mentre que el 22,9% sí que ha iniciat aquest procés. Dels joves que han fet recerca de feina el 62,5% són homes, mentre que el 37,5% són dones; a més, d'aquests joves, 62,5% són joves nacionals i el 37,5% són joves estrangers.



Gràfic. 91 Distribució en funció dels adolescents majors de 16 anys que han fet recerca de feina

##### Variable que relaciona les competències dels joves amb les possibilitats de trobar una feina

En primer lloc, indaguem en la percepció que tenen els joves majors de 16 anys en relació amb la formació que disposen per accedir al mercat laboral. Aquesta variable s'analitza des del punt de vista dels joves, els seus professors/res en els instituts o centres de formació i els seus tutors/res en els CRAE.



Gràfic. 92 Distribució en funció de la percepció sobre la formació dels joves per accedir a una feina

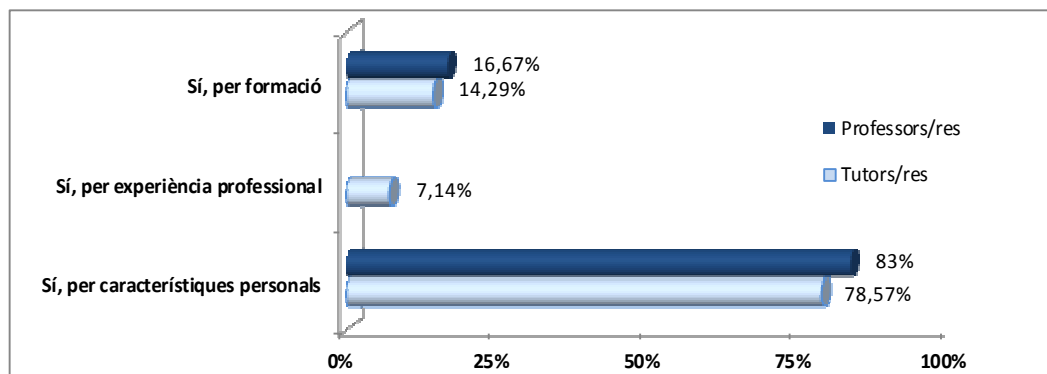
Prenent en compte aquests criteris, i d'acord amb el següent gràfic, observem que el 62,9% dels joves explicita que *sí* que té la formació suficient per accedir a una feina, mentre que el 37,1% dels joves expressa que *no* disposa d'aquesta formació.

Per altra banda, el 37,5% dels professors/res assenyalen que els adolescents *sí* que tenen les competències necessàries com per accedir a una feina, mentre que el 46,4% dels professors/res explicita que *no* i, finalment, el 17,9% dels professors/res manifesten que *no ho sap*.

Finalment, el 76,3% dels tutors/res afirma que els joves *no* tenen les competències necessàries com per accedir a una feina, mentre que el 15,8% dels tutors/res expressen que *sí* que les tenen i per acabar, el 7,9% dels tutors/res posa de manifest que *no ho sap*.

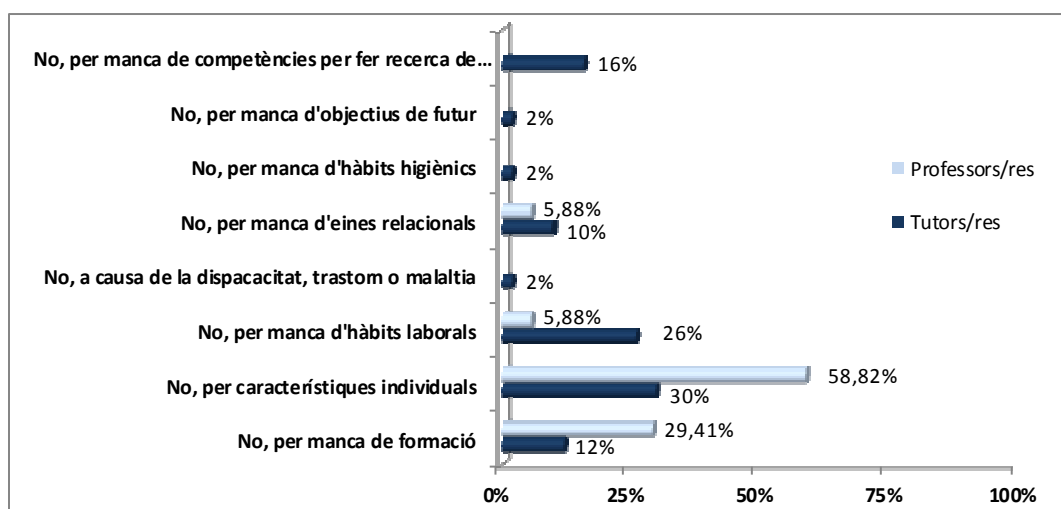
A continuació analitzem els motius que han posat de manifest els professors/res dels instituts o centres de formació i els tutors/res dels CRAE, per valorar si els adolescents tenen les competències necessàries per accedir a una feina. Sobre la base del següent gràfic, i en relació amb els motius centrats en els joves que *sí* que tenen aquesta formació, hem de posar de manifest que la majoria d'aquestes raons que posen de manifest tant professors/res, com tutors/res dels CRAE, estan circumscrites a les característiques personals dels adolescents, entre les quals destaquem per la seva freqüència la maduració, motivació, actitud, interès, disposició, educació... D'altra banda, el 14,29% dels motius que expressen els tutors/res dels CRAE i el 16,67% dels reflectits pels professors/res es basen en la suficient formació que tenen els

adolescents. Finalment, el 7,14% de les justificacions dels tutors/res del CRAE es relacionen amb l'experiència professional que els adolescents disposen.



Gràfic. 93 Justificacions positives dels professors/res i dels tutors/res als CRAE sobre les competències dels joves per trobar una feina

Els motius als quals al·ludeixen els professors/res dels instituts o centres de formació i els tutors/res dels CRAE per justificar que els adolescents *no* tenen les suficients competències per accedir a una feina, estan fortament emmarcats en les seves característiques individuals. En aquest sentit, el 30% de les justificacions dels tutors/res dels CRAE i el 58,82% dels professors/res estan circumscrites en aquest àmbit, on la manca d'interès i la manca de maduresa, són les característiques més recurrents. Tanmateix, el 12% de les justificacions dels tutors/res dels CRAE i el 29,41% de les que expliciten els professors/res es basen en la manca de formació, sobretot en les competències lingüístiques i competències bàsiques en general.



Gràfic. 94 Justificacions negatives dels professors/res i dels tutors/res als CRAE sobre les competències dels joves per trobar una feina

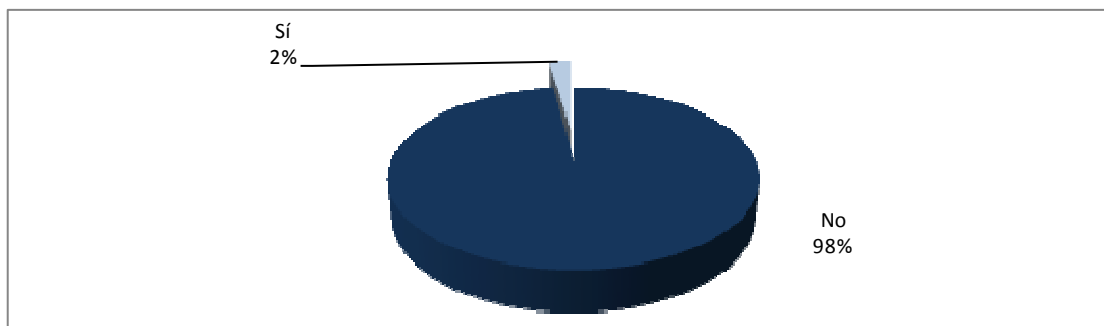


Una altra categoria establerta entorn a les justificacions que cal posar de manifest, fa referència a la manca d'hàbits laborals, ja que el 26% de les justificacions dels tutors/res i el 5,88% de les que manifesten els professors/res es relacionen amb la manca de compromís, puntualitat, iniciativa, esforç... Finalment, cal posar de manifest que el 16 % de les justificacions dels tutors/res dels CRAE es relacionen amb la manca de competències per trobar una feina.

En general, podem observar en l'anterior gràfic com els tutors/res dels CRAE han realitzat les seves justificacions posant més el pes en aspectes laborals com els hàbits, o les competències per a la recerca de feina, mentre que els professors/res dels instituts o centres de formació ho han fet centrant-se en les característiques personals i la manca de formació dels joves.

#### **Variable relacionada amb l'ocupació professional actual dels joves objecte d'estudi**

Com es mostra en el següent gràfic, la gran majoria de joves no es troben treballant en el moment de l'obtenció de les dades per aquesta recerca. En el cas que ens ocupa, tan sols un jove de la mostra està treballant.



Gràfic. 95 Distribució dels adolescents en funció de la variable *situació laboral actual*

#### **Variable relacionada amb la vocació professional dels joves**

Aquesta variable s'analitza des del punt de vista de tots els adolescents participants i dels seus tutors/res dels CRAE amb els resultats que es mostren a continuació. En primer lloc, i com podem comprovar en el següent gràfic, el 32,7% dels joves posen de manifest que els agradaria treballar en una ocupació que pertany al sector de serveis; pràcticament igual és la percepció que tenen els tutors/res dels CRAE, la qual se situa en el 31,5%.

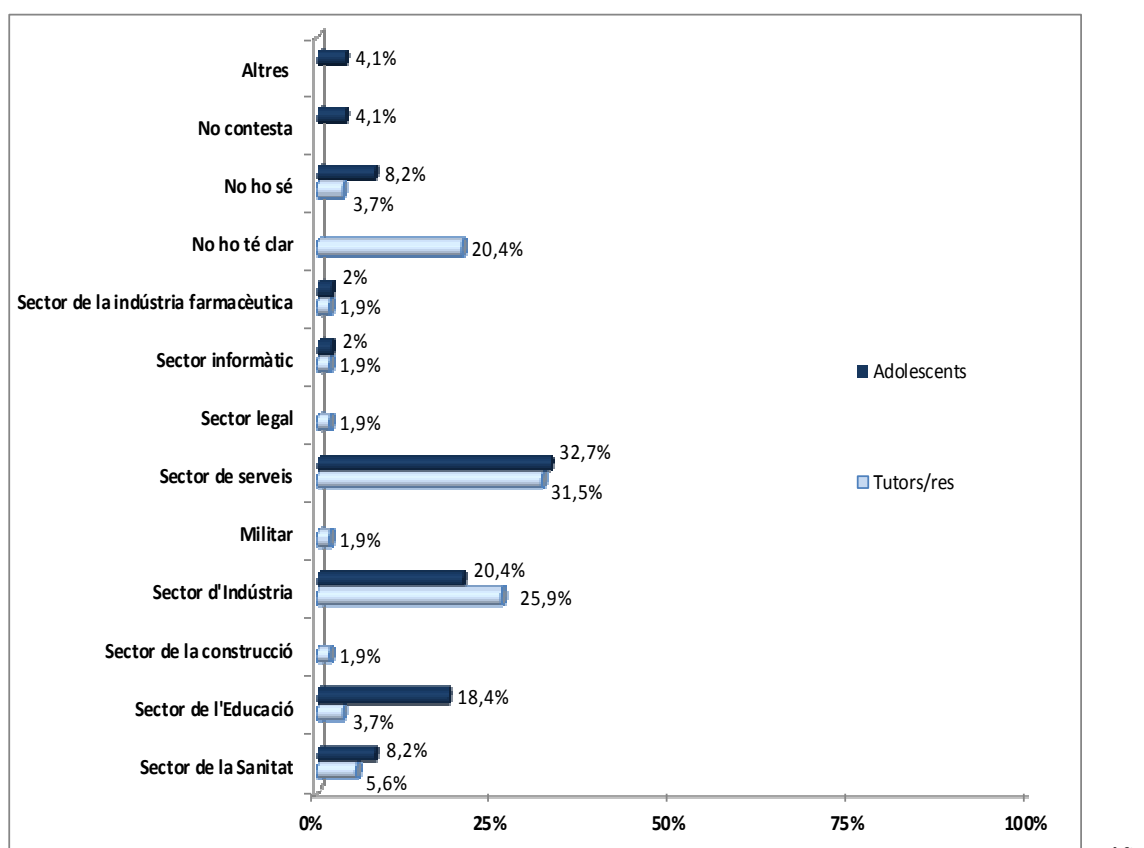
En segon lloc, el 20,4% dels adolescents expressa que li agradaria treballar en una ocupació relacionada amb el sector industrial. La professió, dins d'aquest sector, que els joves posen de manifest de forma més freqüent és la de mecànic. Per la seva banda, el

25,9% dels tutors/res té la percepció que els joves es volen dedicar a una professió relacionada amb el sector industrial.

En tercer lloc, hem de destacar que el 18,4% dels joves es vol dedicar a una professió relacionada amb l'educació, mentre que aquesta percepció tan sols la té el 3,7% dels tutors/res.

En quart lloc, el 8,2% dels adolescents posa de manifest que li agradaria treballar en una professió relacionada amb el sector de la sanitat, percentatge que se situa en el 5,6% en el cas dels tutors/res.

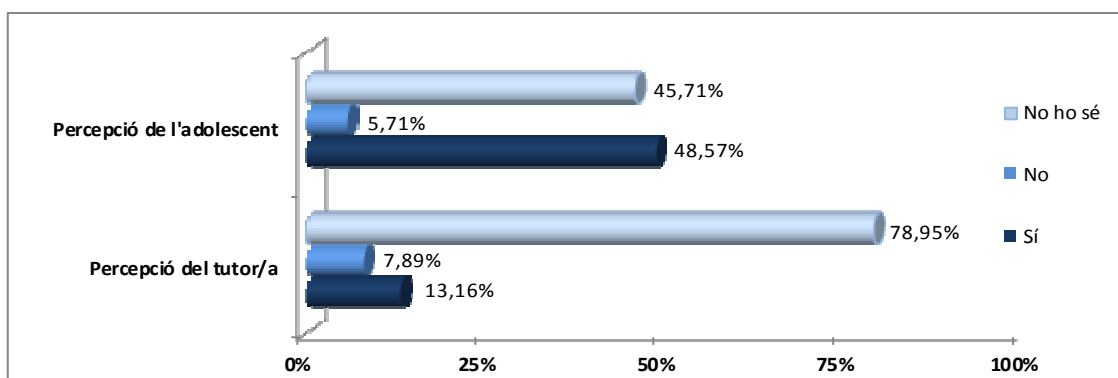
En cinquè lloc, el 8,2% dels joves no sap a què es volen dedicar, mentre que hi ha un 3,7% de tutors/res que tampoc sap a què es volen dedicar els joves que tutoritzen. A banda, el 20,4% afirma que no té clar quina és la vocació professional dels joves.



### Variable relacionada amb l'autopercepció dels joves en relació amb les possibilitats de treballar en allò que realment desitgen

Aquesta variable s'analitza prenent en consideració aquells joves majors de 16 anys. El 48,57% dels joves posa de manifest que *treballarà del que realment vol*, mentre que el 5,71% explicita el contrari, i el 45,71% *no ho sap*. Cal destacar que el percentatge entre aquells joves que pensen que *sí que treballaran del que volen* i aquells que *no ho saben* és molt semblant.

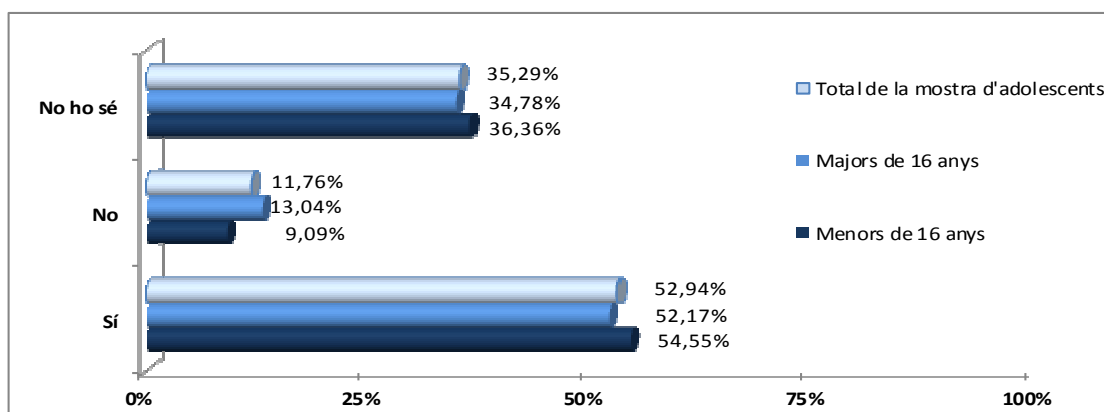
Quant als tutors/res dels CRAE, i com reflecteix el següent gràfic, el 78,95% *no sap* si els joves arribaran a treballar del que realment volen, el 7,89% explicita que els joves *no* treballaran del que volen i per acabar, un 13,16% dels tutors/res pensa que els joves *sí* que treballaran del que ells volen.



Gràfic. 97 Distribució en funció de la variable *expectatives professionals*

### Variable relacionada amb la importància de la formació al llarg de la vida

Quant a la necessitat de continuar formant-se al llarg de la vida, es diferencia els resultats prenent en consideració aquells joves majors de 16 anys d'aquells que no ho són.



Gràfic. 98 Distribució dels joves en funció de la variable *formació al llarg de la vida*

D'aquesta forma, i d'acord amb el gràfic anterior, dels joves majors de 16 anys que han contestat, el 52,17% posa de manifest que sí que és important continuar formant-se, mentre que el 13,04% explicita que *no* i el 34,78% *no ho sap*. D'altra banda, i en relació amb els joves menors de 16 anys que han contestat a l'ítem, el 54,55% manifesta que *sí* que és important continuar formant-se, mentre que el 9,09% explicita que *no*, i el 36,36% *no ho sap*. En conjunt, cal posar de manifest que el 52,94% dels joves manifesta que *sí que és important*, l'11,76% explicita que *no*, mentre que el 35,29% *no ho sap*. A més, cal indicar que un 32% dels joves no ha contestat a l'ítem.

## 5.2. Anàlisi estadístic descriptiu i comparatiu de les competències bàsiques dels adolescents

### Introducció

Les competències bàsiques dels joves s'erigeixen com a pilar fonamental en aquesta recerca. Per aquest motiu, la segona part del qüestionari se centra exclusivament en l'autopercepció de les competències bàsiques dels adolescents; en la percepció de les competències bàsiques que sobre els joves disposen els seus tutors/res als CRAE i en la percepció que sobre els joves participants mostren els professors/res als instituts o centres de formació (en aquest cas, tan sols centrat en la competència *Lingüística* i la competència *Matemàtica*).

Els dos qüestionaris que fan referència a les competències bàsiques, un per joves i l'altre pels seus tutors/res dels CRAE són exactament iguals i estan composts d'un total de 82 ítems. L'escala de valoració dels ítems és la següent:

**No / mai    2. Alguna vegada    3. Gairebé sempre    4. Sempre**

De cara a una millor interpretació i comprensió en la descripció dels resultats obtinguts, la puntuació de la mitjana resultant de cada àmbit de competència, i de les diferents dimensions que els componen, s'ubiquen en 3 nivells de domini diferents, tal com es mostra en la següent taula.

Mitjana obtinguda	Nivell
$\bar{X} = 1$ a $2$	Baix
$\bar{X} > 2$ a $3$	Mitjà
$\bar{X} > 3$ a $4$	Elevat

Taula 47. Nivells de domini de competències

Per altra banda, i pel que fa a la part de l'estudi comparatiu, la seva finalitat és identificar en quins aspectes existeixen diferències que estadísticament són significatives i, per tant, analitzar de quina forma poden condicionar l'autopercepció de competències bàsiques que tenen els joves i la percepció de competències bàsiques dels seus tutors/res al CRAE; tot plegat per orientar el model d'intervenció educativa que s'elaborarà amb posterioritat. Per aquest motiu s'han aplicat 3 tipus de proves estadístiques per conèixer si existeixen diferències significatives: per una banda s'ha aplicat la prova *T per a mostres independents* en els casos en els quals hi havien fins a 2 grups, i per altra banda s'ha aplicat *Anova d'un factor per aquells casos en els quals hi*

*havien més de dos grups. A més, i de forma excepcional s'ha aplicat la prova de post hoc Duncan, en els casos en què també hi havien més de dos grups. Cal subratllar que el nivell de significança seleccionat, el qual determina que les diferències entre les mostres són significatives, és <0,05 (nivell de significació bilateral). Aquest valor assegura un 95% de seguretat en les afirmacions que es realitzen.*

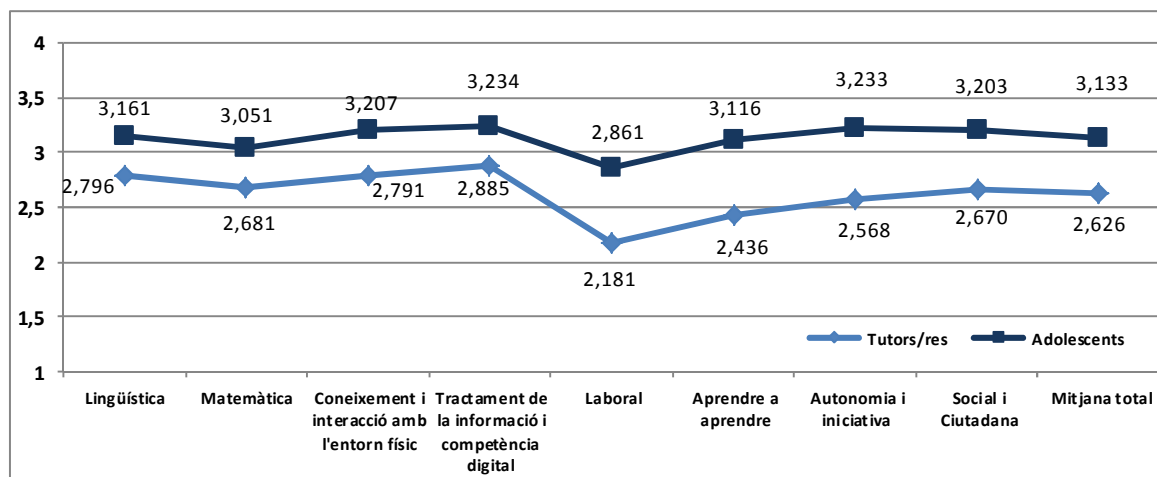
### **5.2.1. Anàlisi descriptiva i comparatiu general de les competències des de l'autopercepció dels adolescents objectes d'estudi i la percepció dels tutors/res al CRAE.**

Com podem observar en el següent gràfic, la mitjana general d'autopercepció de competències bàsiques dels adolescents ( $\bar{x}=3,13$ ) se situa molt per sobre de la mitjana resultant dels tutors/res ( $\bar{x}=2.626$ ). A més, mentre que la mitjana obtinguda per part dels adolescents s'ubica en un nivell *alt*, segons la classificació establerta, la mitjana dels tutors/res se situa en un nivell *mitjà*.

Els adolescents perceben un nivell de domini alt en totes les competències menys en la competència *Laboral*, la qual obté un nivell de domini mitjà ( $\bar{x}=2,861$ ). El nivell de domini més elevat que s'autoperceben els adolescents està en la competència en *Tractament de la informació i competència digital* ( $\bar{x}=3,234$ ).

Per altra banda, la mitjana resultant en la percepció de competències bàsiques dels tutors/res dels CRAE se situen en un nivell de domini mitjà. El nivell de domini més elevat que perceben els tutors/res dels CRAE també se situa en la competència en *Tractament de la informació i competència digital* ( $\bar{x}=2.885$ ), mentre que el domini de competència més baix es troba en la competència *Laboral* ( $\bar{x}=2,181$ ).

Les competències que se situen per sota de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ) són la competència *Laboral* i la competència en *Aprendre a aprendre*.



Gràfic. 99 Resultats de les mitjanes en les competències bàsiques percebudes pels tutors/res dels CRAE i els joves participants

A més, i com es mostra en la següent taula, existeixen diferències estadísticament significatives entre la mitjana total d'autopercepció de competències bàsiques dels adolescents i la mitjana total dels tutors/res amb una  $p=,000$ . Aquest fet resta suficientment clar en el gràfic anterior, on s'observa que totes les competències autopercebudes pels adolescents obtenen una mitjana superior a la dels seus tutors/res, és a dir, aquests es valoren amb un nivell de domini superior al qual perceben els seus tutors/res dels CRAE. Cal posar de manifest que en totes les competències existeixen diferències estadísticament significatives, sempre amb una mitjana més elevada per part dels adolescents. A banda, hem de posar de manifest que el perfil que es dibuixa en l'anterior gràfic és similar entre ambdós agents informants.

Competències	Mitjanes		Sig.	Dimensions de competències	Mitjanes		Sig.
	Tutors/res (1)	Adolescents (2)			Tutors/res (1)	Adolescents (2)	
<b>COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA</b>	2,796	3,161	<b>,003 1&lt;2</b>	Oral	3,262	3,413	--
				Escrita	2,472	2,875	<b>,008 1&lt;2</b>
				Lectora	2,654	3,193	<b>,000 1&lt;2</b>
<b>COMPETÈNCIA MATEMÀTICA</b>	2,681	3,051	<b>,005 1&lt;2</b>	Numèrica i càlcul	3,012	3,100	---
				Resolució problemes	2,360	3,002	<b>,000 1&lt;2</b>
				Geometria i mesures	2,671	3,050	<b>,021 1&lt;2</b>
<b>COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC</b>	2,791	3,207	<b>,000 1&lt;2</b>	Utilització d'objectes	2,604	3,056	<b>,000 1&lt;2</b>
				Interacció amb l'entorn	3,046	3,480	<b>,001 1&lt;2</b>

				Medi Ambient	2,611	3,000	,019	1<2
				Salut	2,904	3,292	,001	1<2
<b>COMPETÈNCIA EN TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL</b>	2,885	3,234	,004 1<2	Accés i tractament de la informació	2,986	3,291	,003	1<2
				Ús de les tecnologies	2,784	3,177	,001	1<2
<b>COMPETÈNCIA LABORAL</b>	2,181	2,861	,000 1<2	Habilitats de recerca de feina	2,312	2,840	,000	1<2
				Drets i deures	1,296	2,113	,000	1<2
				Qualitat de la feina	2,279	3,069	,000	1<2
				Adaptabilitat	2,524	3,140	,000	1<2
<b>COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE</b>	2,436	3,116	,000 1<2	Empleabilitat	2,482	3,078	,000	1<2
				Habilitats cognitives	2,322	3,083	,000	1<2
<b>COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA</b>	2,568	3,233	,000 1<2	Dinàmica personal i relacional	2,551	3,149	,000	1<2
				Autonomia	2,653	3,313	,000	1<2
<b>COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA</b>	2,670	3,203	,000 1<2	Iniciativa	2,483	3,151	,000	1<2
				Habilitats socials	2,638	3,260	,000	1<2
				Pensament social	2,701	3,146	,000	1<2
<b>MITJANA GENERAL</b>	<b>2,626</b>	<b>3,133</b>	<b>,000 1&lt;2</b>	-----				

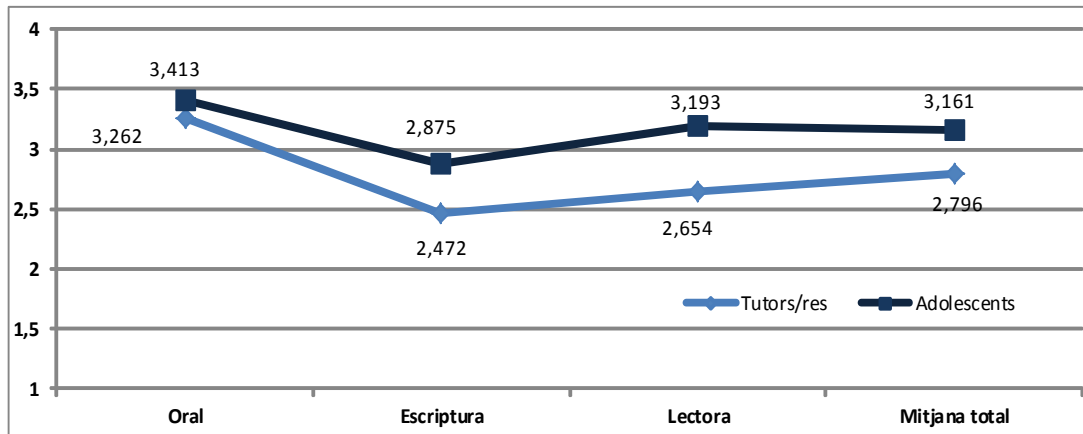
Taula 48. Mitjanes obtingudes dels tutors/res dels CRAE i dels joves en relació amb les competències i les seves dimensions

### Anàlisi descriptiva i comparatiu de la competència Lingüística

Com esmentaven anteriorment, i es pot comprovar en el següent gràfic, en totes les dimensions que componen la competència *Lingüística*, l'autopercepció que tenen els joves està per sobre de la percepció dels seus tutors/res dels CRAE. En relació amb els adolescents, les mitjanes de totes les dimensions que componen la competència *Lingüística* se situen en un nivell de domini *alt*, a excepció de la dimensió *Espectura* ( $\bar{x} = 2,875$ ) que resta en un nivell de domini *mitjà*.

Pel que fa als tutors/res dels CRAE, totes les mitjanes obtingudes estan situades en un nivell de domini *mitjà*, a excepció de la mitjana que correspon a la *dimensió oral* ( $\bar{x} = 3,262$ ), la qual se situa en un nivell de domini *alt*. A destacar la dimensió *escriptura*, la qual està per sota de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ).





Gràfic. 100 Mitjana de la competència Lingüística obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE

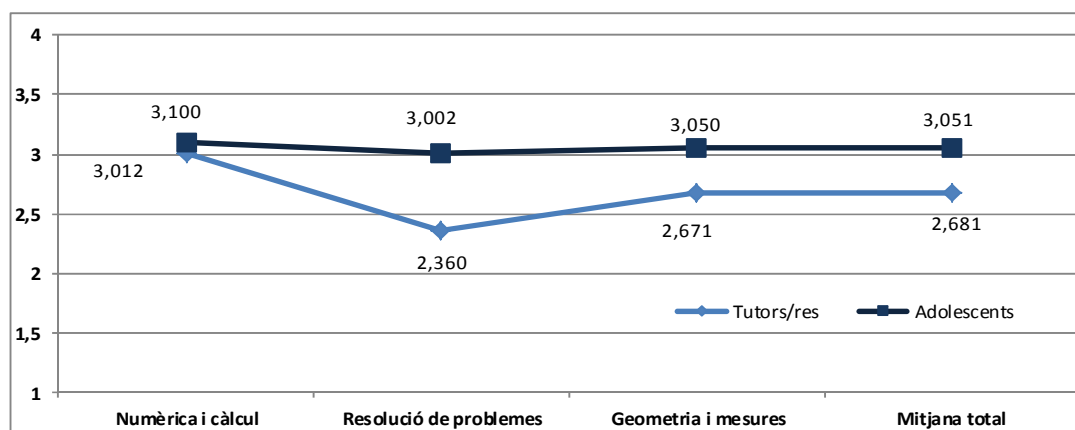
Si portem a terme la comparació entre els joves i els seus tutors/res dels CRAE, existeixen diferències estadísticament significatives en totes les dimensions a excepció de l'*Oral*, amb unes mitjanes resultants de  $\bar{x} = 3,413$  i  $\bar{x} = 3,262$  respectivament. A escala general, la competència *Lingüística* obté diferències significatives entre l'autopercepció dels joves i la percepció dels seus tutors/res amb una  $p = ,003$ .

Com a conclusió d'aquesta dimensió, reflectir que existeixen diferències significatives entre joves i tutors/res dels CRAE, menys en el que fa a la dimensió *Oral*; que aquestes diferències són majors en la dimensió *Lectora*, i que el perfil gràfic que dibuixen les mitjanes resultants dels adolescents i els seus tutors/res és semblant.

### Anàlisi descriptiva i comparatiu de la competència Matemàtica

Un aspecte rellevant pel que fa a l'autopercepció dels joves en aquesta competència és l'homogeneïtat de les mitjanes resultants, les quals, totes estan per sobre de la percepció dels seus tutors. A més, totes les mitjanes dels joves se situen en un nivell de domini *alt*, ja que són superiors a  $\bar{x} = 3$ , per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ).

Pel que fa als tutors/res dels CRAE, la mitjana total de la competència ( $\bar{x} = 2,681$ ) se situa en un nivell de domini *mitjà*. Cal posar atenció a la dimensió *Resolució de problemes*, ja que és la que obté un mitjana més baixa ( $\bar{x} = 2,360$ ). Això significa que, segons la percepció dels tutors/res, els joves tenen menys nivell de domini en pensar abans de fer, buscar alternatives als problemes, revisar els problemes abans de donar-los per solucionats, avaluar els resultats... A excepció de la dimensió *Números i càlcul*, totes les dimensions relacionades amb la percepció dels tutors/res se situen en un nivell de domini *mitjà*.



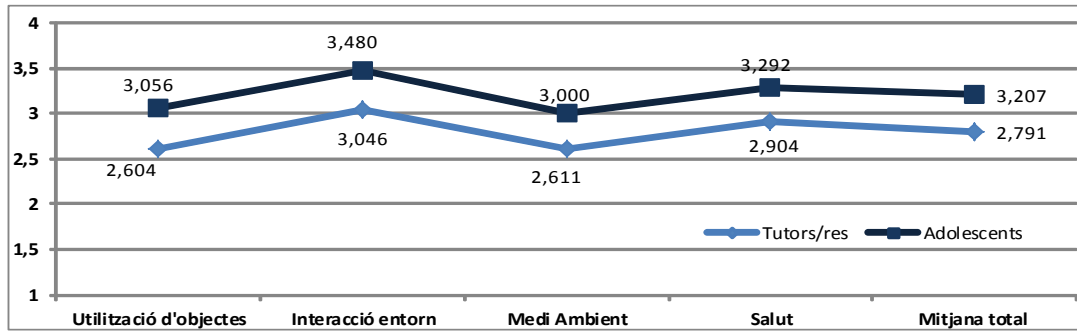
Gràfic. 101 Mitjana de la competència Matemàtica obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE

Si comparem les mitjanes obtingudes entre joves i tutors/res en totes les dimensions de la competència, observem que existeixen diferències estadísticament significatives en totes les dimensions a excepció de la relacionada amb *Númers i càlcul*, la mitjana de les quals se situen en un nivell de domini *alt*.

Com a conclusió d'aquesta dimensió, reflectir que existeixen diferències significatives entre joves i tutors/res dels CRAE en totes les dimensions menys en *Númers i càlcul*, i que aquestes diferències augmenten en la dimensió de *Resolució de problemes*.

### **Anàlisi descriptiva i comparatiu de la competència Coneixement i interacció amb l'entorn físic**

Aquesta competència segueix paràmetres anteriors, en el sentit que en totes les dimensions els joves obtenen una mitjana superior a la dels seus tutors/res dels CRAE, situant-se en un nivell de domini *alt*. La dimensió que obté una mitjana més elevada per part dels adolescents és la relacionada amb *interacció amb l'entorn*, és a dir, els joves s'autoperceben amb nivells *alts* per localitzar diferents serveis bàsics i mostrar-se responsables amb l'entorn d'interacció (cuidar-lo, mantenir-lo net, interactuar, ...).



Gràfic. 102 Mitjana de la competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE

Pel que fa als adolescents, la mitjana total resultant de la competència se situa ( $\bar{X}=3,207$ ) en un nivell de domini *alt*. El nivell més elevat de domini el troben en la dimensió *d'interacció amb l'entorn* ( $\bar{X}=3,480$ ), mentre que el nivell més *baix* fa referència a *Medi ambient* ( $\bar{X}=3$ ).

Quant als tutors/res dels CRAE, la mitjana general de la competència ( $\bar{x}=2,791$ ) se situa en un nivell de domini *mitjà*. A l'igual que succeeix amb els adolescents, la dimensió que té la mitjana més elevada és la dimensió *d'interacció amb l'entorn* ( $\bar{x}=3,046$ ), la qual se situa en un nivell de domini *alt*. Per altra banda, la dimensió que obté un nivell de domini menys elevat és *utilització d'objectes de la vida quotidiana* ( $\bar{x}=2,604$ ).

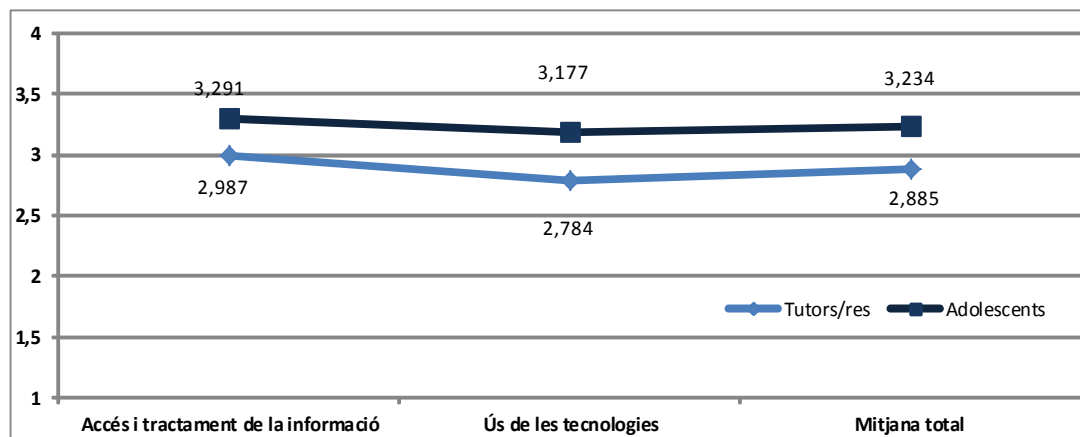
Des del punt de vista de les diferències estadísticament significatives entre joves i tutors/res, aquestes es donen en totes les dimensions, sempre amb mitjanes més elevades per part dels adolescents.

Com a conclusió d'aquesta competència, reflectir que existeixen diferències significatives entre joves i tutors/res dels CRAE en totes les dimensions i sempre més elevades per part dels adolescents; que les mitjanes resultants dels tutors/res dels CRAE estan per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ), i que el perfil gràfic que dibuixen les mitjanes resultants dels adolescents i els seus tutors/res és semblant.

### **Anàlisi descriptiva i comparatiu de la competència en Accés i tractament de la informació i competència Digital**

Al igual que succeeix en les competències analitzades anteriorment, la mitjana en l'autopercepció mostrada pels joves ( $\bar{x}=3,234$ ), és més elevada que la que perceben els seus tutors/res dels CRAE ( $\bar{x}=2,885$ ). Les dos dimensions que integren aquesta

competència, és a dir, *Accés i tractament de la informació* i *Ús de les tecnologies*, obtenen resultats que reflecteixen aquestes diferències.



Gràfic. 103 Mitjana de la competència en Accés i tractament de la informació i competència digital obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE

Totes les mitjanes obtingues per part dels adolescents se situen en un nivell *alt* segons la classificació establerta, mentre que per altra banda, les mitjanes obtingudes per part dels tutors/res s'emmarquen en un nivell *mitjà*.

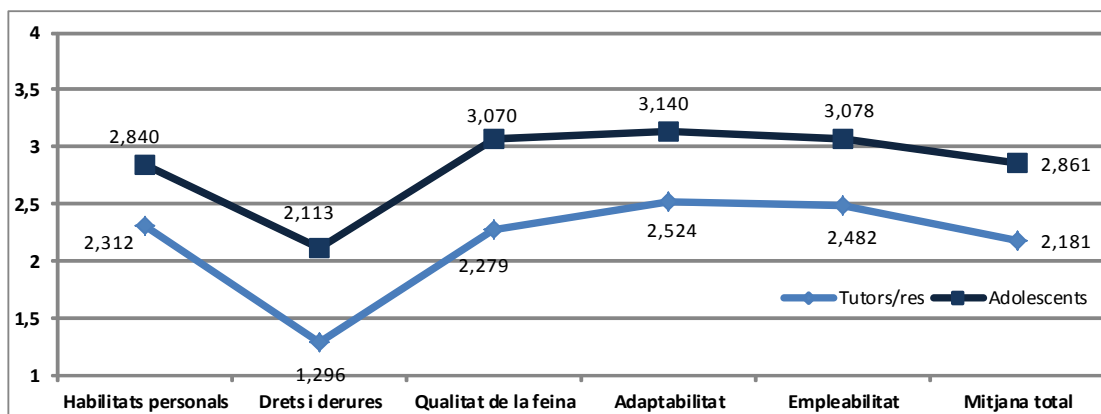
A més, també hem de dir que en les dues dimensions que componen la competència existeixen diferències significatives entre l'autopercepció mostrada pels joves i la percepció dels seus tutors/res dels CRAE. En relació amb *l'Accés i tractament de la informació* aquesta diferència és  $p=0,003$ , mentre que en *l'Ús de les tecnologies* és de  $p=0,001$ . Finalment, les diferències estadísticament significatives en la competència *Accés i tractament de la informació i competència Digital* és de  $p=,004$ .

Com a conclusió, reflectir que existeixen diferències significatives entre joves i tutors/res dels CRAE, en totes les dimensions i sempre més elevades per part dels adolescents; que tant les mitjanes resultants dels tutors/res dels CRAE com dels joves estan per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ); que les mitjanes dels tutors/res dels CRAE se situen en un nivell de domini *mitjà*, mentre que per part dels adolescents, aquestes ho fan en un nivell de domini *alt*, i que el perfil gràfic que dibuixen les mitjanes resultants dels adolescents i els seus tutors/res és semblant.

### Anàlisi descriptiva i comparatiu de la competència Laboral

Els resultats obtinguts en aquesta competència són els més baixos en comparació amb la resta de competències analitzades, tant des del punt de vista dels joves, com dels seus tutors/res als CRAE. La mitjana general obtinguda per part dels adolescents ( $\bar{x}=2,861$ )

està per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ), i se situa en un nivell mitjà segons la classificació establerta. Per altra banda, la mitjana resultant dels tutors/res dels CRAE ( $\bar{x} = 2,181$ ) es troba per sota de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ).



Gràfic. 104 Resultats de la mitjana de la competència Laboral obtinguda dels joves i dels seus tutors/res als CRAE

La mitjana més elevada obtinguda pels adolescents fa referència a la dimensió *Adaptabilitat* ( $\bar{x} = 3,140$ ), mentre que la que obté el nivell de domini menys elevat és *Drets i deures* ( $\bar{x} = 2,113$ ). El mateix succeeix amb la percepció dels tutors/res dels CRAE, és a dir, la mitjana més elevada en aquesta competència correspon a la dimensió *Adaptabilitat* ( $\bar{x} = 2,524$ ), mentre que la que obté el nivell de domini menys elevat és *Drets i deures* ( $\bar{x} = 1,296$ ). Hem de dir que, segons la percepció dels tutors/res dels CRAE, totes les mitjanes obtingudes assenyalen un nivell de domini *mitjà*, a excepció de la dimensió *Drets i deures* que se situa en un nivell de domini *baix*.

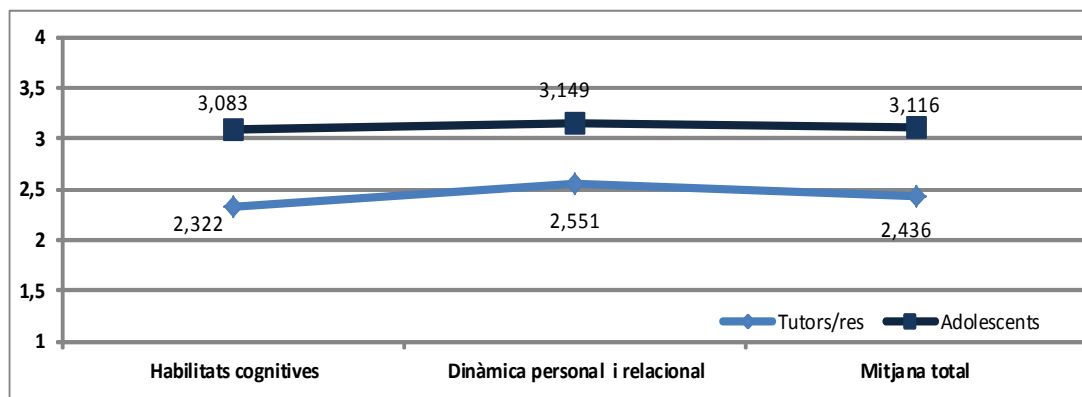
Pel que fa a les diferències significatives entre els dos agents informants, cal posar de manifest que en totes les dimensions de la competència laboral existeixen diferències estadísticament significatives amb una  $p=0,00$  en cadascuna d'elles. A més, i com es pot comprovar en el gràfic corresponent, el perfil que dibuixa les mitjanes reflectides és molt semblant entre els dos agents informants.

Com a conclusió, reflectir que aquesta és la competència amb un nivell de domini més baix, tant des del punt de vista dels joves, com dels seus tutors/res dels CRAE; que la dimensió *Adaptabilitat* és la que resulta amb un nivell de domini més elevat, mentre que *Drets i deures* és la que obté el nivell de domini més baix, tant des del punt de vista dels adolescents, com dels seus tutors/res dels CRAE, i que el perfil gràfic que dibuixen les mitjanes resultants dels adolescents i els seus tutors/res és semblant.

### Anàlisi descriptiva i comparatiu de la competència en *Aprendre a aprendre*

En relació amb els adolescents, el nivell de domini autopercebut pels adolescents en aquesta competència ( $\bar{x} = 3,116$ ) se situa en un nivell *alt*. La dimensió amb un nivell de domini més elevat en aquesta competència és *Dinàmica personal i relacional* ( $\bar{x} = 3,149$ ).

Pel que fa als tutors/res dels CRAE, el nivell de domini general percebut en la *competència* és mitjà ( $\bar{x} = 2,436$ ). Cal posar de manifest que la mitjana obtinguda per part dels tutors/res en aquesta competència se situa per sota de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ). A l'igual que succeeix amb els joves, en el cas dels tutors/res, la mitjana amb un nivell de domini més elevat fa referència a la dimensió *Dinàmica personal i relacional* ( $\bar{x} = 2,551$ ). Tot i ser la més elevada, aquesta se situa molt a prop de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ).



Gràfic. 105 Mitjana de la competència en *Aprendre a aprendre* obtinguda dels tutors/res dels CRAE i dels joves

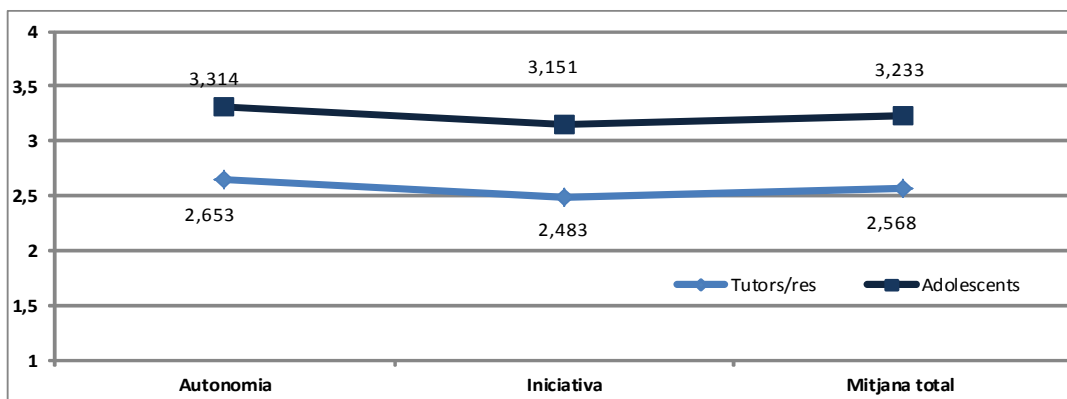
Quant a les diferències significatives entre les mitjanes obtingudes per part dels joves i els tutors/res dels CRAE, cal posar de manifest que en totes les dimensions de la *competència en Aprendre a aprendre* existeixen diferències estadísticament significatives amb una  $p=0,00$  en cadascuna d'elles.

Tanmateix, i com succeeix de forma recurrent, el perfil que dibuixa les mitjanes reflectides en el gràfic anterior és molt semblant entre els dos agents informants.

Com a conclusió, reflectir que, de nou, l'autopercepció dels joves està per sobre de la percepció dels seus tutors/res dels CRAE, tant en la competència general com en les dimensions que la componen; que existeixen diferències estadísticament significatives entre les percepcions dels dos agents informants, i el perfil gràfic que dibuixen les mitjanes resultants dels adolescents i els seus tutors/res és semblant.

### Anàlisi descriptiva i comparatiu de la competència en Autonomia i iniciativa

La mitjana general obtinguda en aquesta competència per part dels joves ( $\bar{x}=3,223$ ) està situada en un nivell de domini *alt*, a l'igual que se situen les mitjanes de les dues dimensions que componen aquesta competència. Pel que fa als tutors/res dels CRAE, la mitjana general de la competència ( $\bar{x}=2,568$ ) està situada en un nivell de domini *mitjà*, molt a prop de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ), on també se situen les mitjanes de les dues dimensions que integren aquesta competència. D'altra banda, tant des del punt de vista dels joves ( $\bar{x}=3,151$ ), com dels seus tutors/es dels CRAE ( $\bar{x}=2,483$ ), la dimensió amb un nivell de domini inferior és *Iniciativa*.



Gràfic. 106 Mitjana de la competència en Autonomia i iniciativa obtinguda dels tutors/res dels CRAE i dels joves

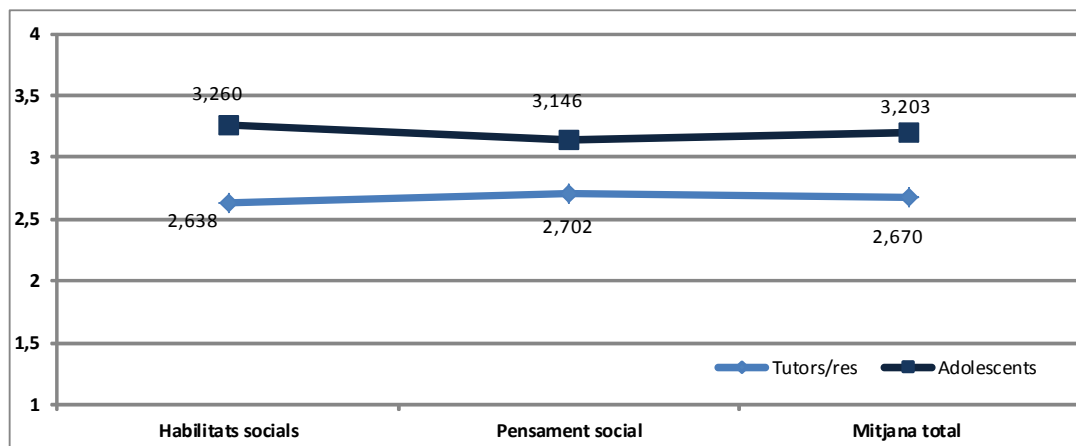
Quant a les diferències significatives entre les mitjanes obtingudes per part dels joves i els tutors/res dels CRAE, tant en la mitjana total de la competència, com en les mitjanes de les dues dimensions que la componen amb una  $p=0,00$ .

Com a conclusió, posar de manifest que l'autopercepció dels joves està per sobre de la percepció dels seus tutors/res dels CRAE, tant en la mitjana total de la competència com en les dues dimensions que la componen; que existeixen diferències estadísticament significatives en les mitjanes obtingudes en les percepcions dels dos agents informants i que el perfil gràfic que dibuixen les mitjanes resultants dels adolescents i els seus tutors/res és semblant.

### Anàlisi descriptiva i comparatiu de la competència Social i ciutadana

En relació amb a l'autopercepció dels adolescents, la mitjana total de la competència ( $\bar{x}=3,203$ ), ens indica un nivell de domini *alt*. La dimensió de competència que obté una mitjana més elevada fa referència a *Habilitats socials* ( $\bar{x}=3,260$ ), mentre que la que

resulta amb valor menys elevat és la dimensió *Pensament social* ( $\bar{x}=3,146$ ). Totes dues competències estan situades en un nivell de domini *alt*.



Gràfic. 107 Mitjana de la competència Social i ciutadana obtinguda dels tutors/res dels CRAE i dels joves

Pel que fa a la percepció dels tutors/res dels CRAE, la mitjana total de la competència ( $\bar{x}=2,670$ ), ens indica un nivell de domini *mitjà*. A diferència dels joves, la dimensió de competència que obté una mitjana més elevada fa referència a *Pensament social* ( $\bar{x}=2,702$ ), mentre que la que resulta amb un valor menor és *Habilitats socials* ( $\bar{x}=2,638$ ). Totes dues dimensions de competència se situen per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ), en un nivell de domini *mitjà*.

Existeixen diferències significatives entre les mitjanes obtingudes per part dels joves i els tutors/res dels CRAE, tant en la mitjana total de la competència, com en les mitjanes de les dues dimensions que la componen amb una  $p=0,00$ .

Com a conclusió, posar de manifest que l'autopercepció dels joves està per sobre de la percepció dels seus tutors/res dels CRAE, tant en la mitjana total de la competència com en les mitjanes de les dues dimensions que la componen. A més, existeixen diferències estadísticament significatives en les mitjanes obtingudes en les percepcions dels dos agents informants. Finalment, cal posar de manifest que les majors diferències significatives es donen en la dimensió *habilitats socials*, on els joves s'autoperceben amb un nivell de domini més elevat del que perceben els seus tutors/res dels CRAE.



### 5.2.2. Anàlisi descriptiva i comparatiu de les competències bàsiques dels adolescents prenent com a referència variables personals, sociofamiliars, i educatives

Aquest apartat té la finalitat de conèixer si existeixen diferències significatives en l'autopercepció de les competències bàsiques dels adolescents i en la percepció dels seus tutors/res dels CRAE, prenent en consideració tota una sèrie de variables personals, sociofamiliars i educatives que es mostren en la següent taula, i que són pertinents de cara a l'elaboració del model d'intervenció socioeducatiu.

Variables independents	Indicadors de respostes	Recodificació de variables (indicadors de resposta)	Prova estadística realitzada
Edat	> 16 anys / <16 anys	_____	T per a mostres independents
Gènere	Home / Dona	_____	T per a mostres independents
Lloc de naixement	Text lliure	- Català - Espanyol - Estranger	T per a mostres independents
Autopercepció com a estudiants	Dolent / Regular / Bo	_____	Anova d'un factor / Duncan
Expectatives que tenen en els seus estudis de cara a accedir al mercat laboral	No / Sí / No ho sé	- No /no ho sé - Sí	T per a mostres independents
Nivell d'estudis que pensen que podrien arribar a assolir	PQPI / ESO / CFGM / CFGS / Batxillerat / Universitat	- Nivell baix - Nivell mitjà - Nivell alt	Anova d'un factor / Duncan
Suport i seguiment acadèmic que reben en el CRAE, tant a escala general, com per part dels tutors/res	Mai / Alguna vegada / Gairebé sempre / Sempre	- Inadequat - Adequat	T per a mostres independents
Temps de dedicació a estudiar i fer deures al CRAE després de les classes	Mai < 3 dies a la setmana > 3 dies a la setmana Tots els dies	- Mai / < 3 dies - > 3 dies / Cada dia	T per a mostres independents
Relació amb la família	Molt dolenta / Dolenta / Regular / Bona / Molt bona	- Dolenta - Regula - Bona	Anova d'un factor / Duncan
Consum de tòxics	No / Sí	_____	T per a mostres independents
Tipus de companyies a l'Institut	Dolentes / Regulars / Bones / No ho sé	- Inadequat - Adequat	T per a mostres independents
Presència de treball conjunt al CRAE	No / Sí	_____	T per a mostres independents

Taula 49. Variables implicades en l'anàlisi comparatiu de les competències bàsiques

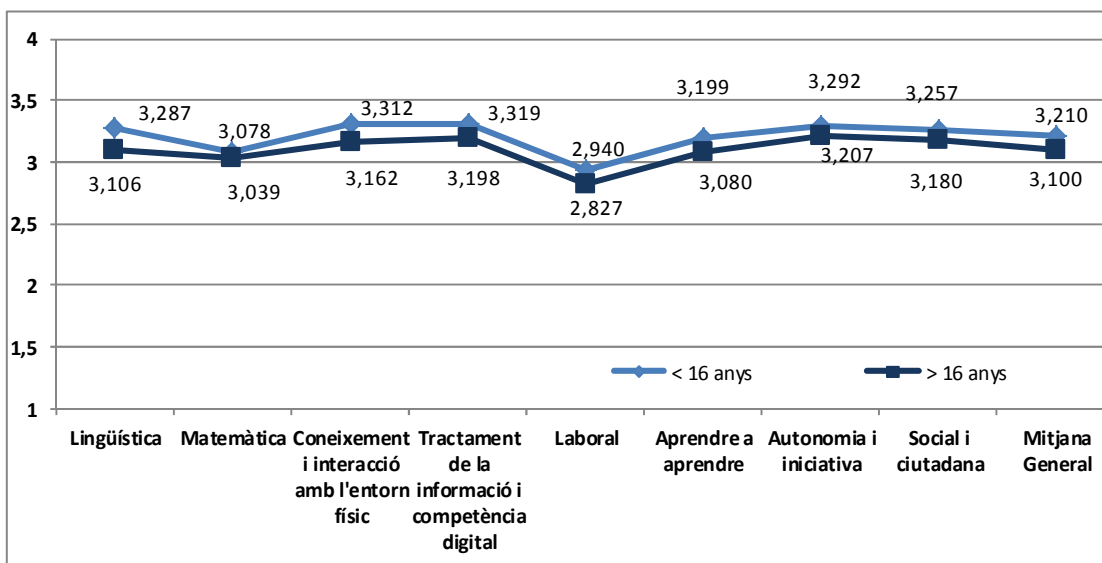
### Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència l'edat dels joves objectes d'estudi.

En aquest punt volem conèixer si s'estableixen diferències significatives tant en l'autopercepció dels joves com en la percepció dels seus tutors/res als CRAE, prenent com a referència l'edat dels primers. Per aquest motiu, s'ha dividit als joves entre adolescents majors de 16 anys i adolescents menors de 16 anys, prenent en consideració el criteri d'edat laboral.

Competències	Mitjanes ( $\bar{X}$ )		Sig.
	< 16 anys	> 16 anys	
Competència Lingüística	3,287	3,106	,258
Competència Matemàtica	3,078	3,039	,844
Competència Coneixement i interacció amb l'entorn físic	3,312	3,162	,311
Competència Tractament de la informació i competència digital	3,319	3,198	,376
Competència Laboral	2,940	2,827	,498
Competència Aprendre a aprendre	3,199	3,080	,435
Competència Autonomia i iniciativa	3,292	3,207	,585
Competència Social i Ciutadana	3,257	3,180	,636
Mitjana total	3,210	3,100	,411

Taula 50. Mitjanes obtingudes dels joves en funció de la variable *edat*

En conseqüència, i un cop aplicades les proves corresponents, no s'han trobat diferències significatives entre els joves que han participat en la recerca. És a dir, segons l'autopercepció dels joves, no hi ha diferències significatives en el nivell de competències entre aquells que són majors de 16 anys, dels que no ho són.

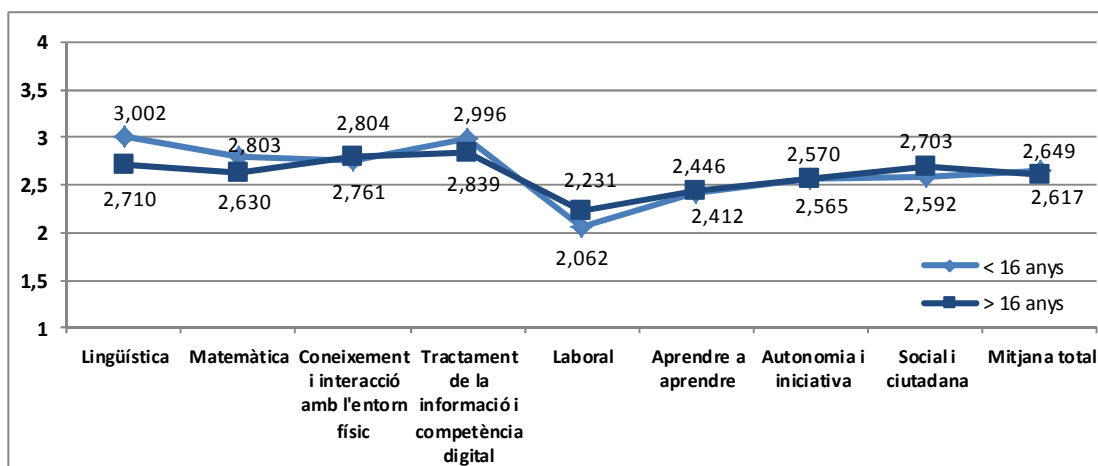


Gràfic. 108 Mitjanes obtingudes dels joves en funció de la variable edat

En relació amb la percepció que tenen els tutors/res dels CRAE de les competències bàsiques dels joves en funció de les seves edats, tampoc s'han trobat diferències estadísticament significatives, tal com es mostra la següent taula i el següent gràfic.

Competències	Mitjanes ( $\bar{X}$ )		Sig.
	< 16 anys	> 16 anys	
Competència Lingüística	3,002	2,710	,146
Competència Matemàtica	2,803	2,630	,397
Competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic	2,761	2,804	,794
Competència en Tractament de la informació i competència digital	2,996	2,839	,372
Competència Laboral	2,062	2,231	,290
Competència en Aprendre a aprendre	2,412	2,446	,850
Competència en Autonomia i iniciativa	2,565	2,570	,978
Competència Social i ciutadana	2,592	2,703	,528
Mitjana total	2,649	2,617	,834

Taula 51. Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable edat



Gràfic. 109 Mitjanes obtingudes dels tutors/res dels CRAE en funció de la variable edat

### Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència el gènere dels joves participants en la recerca

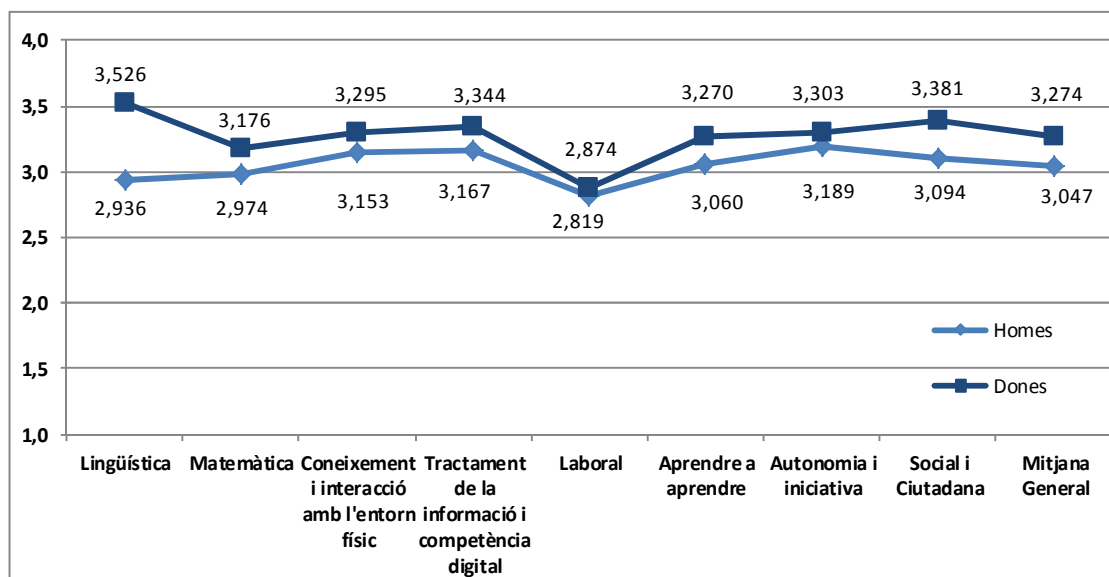
En primer lloc, analitzem les diferències des del punt de vista de l'autopercepció dels adolescents. En aquest sentit, i tal com es pot comprovar en la següent taula, existeixen diferències significatives en la competència lingüística, així com en totes les dimensions que la componen; i és que les dones tenen una autopercepció de major domini de competències lingüístiques, en comparació amb els homes.

Competències	Mitjana Homes (1)	Mitjana Dones (2)	Sig.	Dimensions de competències	Mitjana Homes (1)	Mitjana Dones (2)	Sig.
Competència Lingüística	2,936	3,526	,000 2 > 1	Oral	3,279	3,631	,019 2 > 1
				Escrita	2,637	3,263	,001 2 > 1
				Lectora	2,892	3,684	,000 2 > 1
Competència Matemàtica	2,973	3,176	-----	Numèrica i càlcul	3,021	3,228	-----
				Resolució problemes	2,964	3,063	-----
				Geometria i mesures	2,935	3,236	-----
Competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic	3,153	3,294	-----	Utilització d'objectes	3	3,147	-----
				Interacció amb l'entorn	3,451	3,526	-----
				Medi Ambient	2,903	3,157	-----
				Salut	3,258	3,347	-----

Competències	Mitjana Homes (1)	Mitjana Dones (2)	Sig.	Dimensions de competències	Mitjana Homes (1)	Mitjana Dones (2)	Sig.
Competència en el Tractament de la informació i competència digital	3,167	3,344	-----	Accés i tractament de la informació	3,225	3,398	-----
				Ús de les tecnologies	3,108	3,289	-----
Competència Laboral	2,819	2,873	-----	Habilitats de recerca de feina	2,819	2,873	-----
				Drets i deures	1,919	2,425	-----
				Qualitat de la feina	2,987	3,203	-----
				Adaptabilitat	3,059	3,269	-----
				Empleabilitat	3,003	3,198	-----
Competència en Aprendre a aprendre	3,059	3,269	-----	Habilitats cognitives	1,919	2,425	-----
				Dinàmica personal i relacional	2,987	3,203	-----
Competència en Autonomia i iniciativa	3,189	3,303	-----	Autonomia	3,003	3,198	-----
				Iniciativa	3,085	3,259	-----
Competència Social i ciutadana	3,094	3,380	-----	Habilitats socials	3,138	3,459	<b>,046</b> 2 > 1
				Pensament social	3,0501	3,3022	-----
Mitjana General	3,047	3,273	-----	-----			

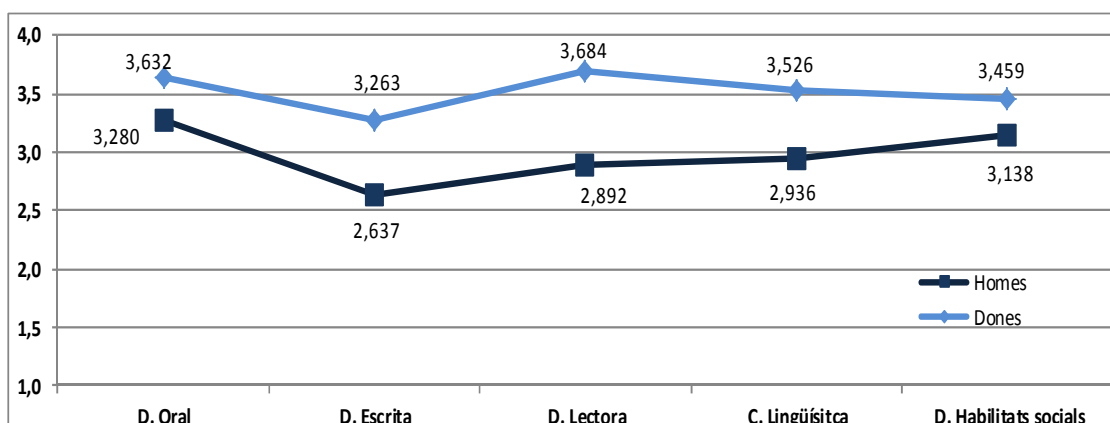
Taula 52. Mitjanes obtingudes dels joves en funció de la variable gènere

Com reflecteix el següent gràfic, les mitjanes totals de cada competència sempre són més elevades en les dones que en els homes, sent aquest factor més evident en les *competències lingüístiques*, i la *competència social i ciutadana*. Com podem observar, a més, totes les mitjanes obtingudes estan per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ). Les dones tenen una percepció de domini *alt* en totes les competències menys en la que fa referència a la competència *Laboral*. Per altra banda, els homes tenen una percepció de domini *alt* en totes les competències menys en la competència *Lingüística, Matemàtica i Laboral*, en les quals, el nivell de domini de competències és *mitjà*.



Gràfic. 110 Mitjanes obtingudes dels joves en funció de la variable gènere

Per altra banda, i analitzant més en profunditat les diferències significatives identificades, i representades en el següent gràfic, trobem que aquestes s'emmarquen, per una banda, en la competència *lingüística*, i en totes les dimensions que la componen, el que significa que les dones perceben major nivell de domini en la comprensió i expressió oral, en la lectura, comprensió i redacció de textos, tant en castellà com en català, així com tenen més hàbits de lectura. Per altra banda, les dones també perceben que tenen un major nivell de domini en *habilitats socials*, el que representa major nivell de domini en l'establiment i manteniment de relacions, d'adaptació a contextos, escolta, treball en equip i desenvolupament de conductes cíviques.



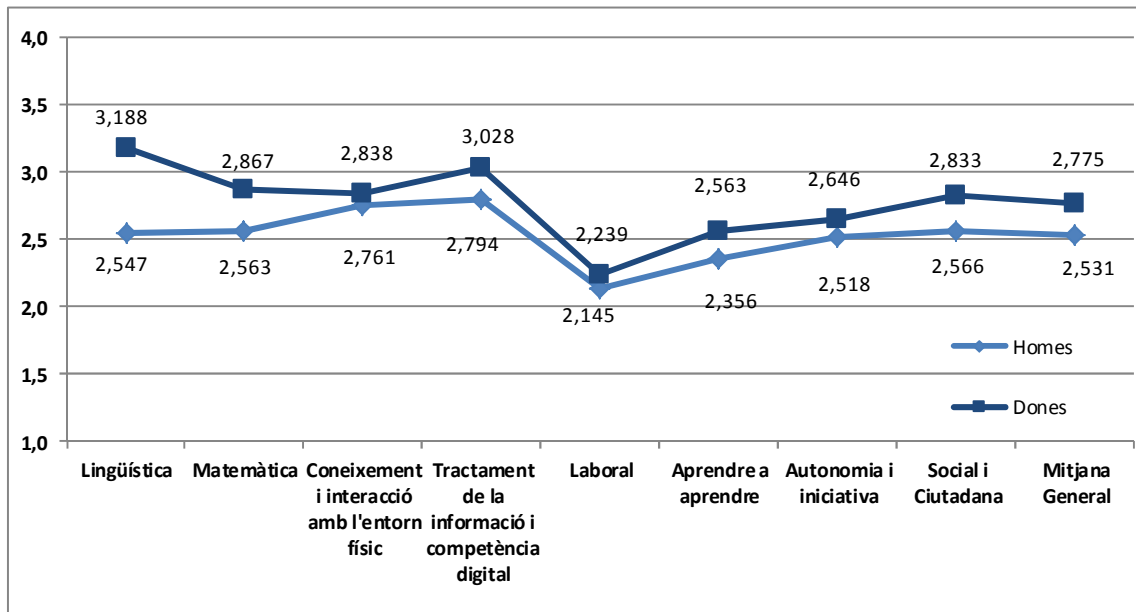
Gràfic. 111 Diferències significatives obtingudes pels joves en funció de la variable gènere

En segon lloc, i pel que fa a la percepció que tenen els tutors/res dels CRAE en relació amb les possibles diferències existents prenent en consideració el gènere dels adolescents, a continuació es mostra una taula on queden reflectides les mitjanes obtingudes, així com els graus de significança establerts.

Competències	Mitjana Homes (1)	Mitjana Dones (2)	Sig.	Dimensions de competències	Mitjana Homes (1)	Mitjana Dones (2)	Sig.
Competència Lingüística	2,547	3,188	,000 2 > 1	Oral	3,146	3,444	-----
				Escrita	2,152	2,976	,000 1 < 2
				Lectora	2,343	3,143	,000 1 < 2
Competència Matemàtica	2,563	2,867	-----	Numèrica i càlcul	2,859	3,254	-----
				Resolució problemes	2,224	2,575	-----
				Geometria i mesures	2,606	2,774	-----
Competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic	2,761	2,838	-----	Utilització d'objectes	2,630	2,562	-----
				Interacció amb l'entorn	3,030	3,071	-----
				Medi Ambient	2,500	2,786	-----
				Salut	2,885	2,933	-----
Competència en el Tractament de la informació i competència digital	2,794	3,028	-----	Accés i tractament de la informació	2,861	3,184	,041 1 < 2
				Ús de les tecnologies	2,727	2,873	-----
Competència Laboral	2,145	2,239	-----	Habilitats de recerca de feina	2,341	2,267	-----
				Drets i deures	1,364	1,183	-----
				Qualitat de la feina	2,160	2,465	-----
				Adaptabilitat	2,443	2,651	-----
				Empleabilitat	2,416	2,584	-----
Competència en Aprendre a aprendre	2,356	2,563	-----	Habilitats cognitives	2,210	2,497	-----
				Dinàmica personal i relacional	2,502	2,628	-----
Competència en Autonomia i iniciativa	2,518	2,646	-----	Autonomia	2,617	2,710	-----
				Iniciativa	2,420	2,583	-----
Competència Social i ciutadana	2,566	2,833	-----	Habilitats socials	2,535	2,801	-----
				Pensament social	2,598	2,864	-----
Mitjana General	2,531	2,775	-----	-----			

Taula 53. Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable gènere

Com reflecteix en el següent gràfic, els tutors/res tenen la percepció que, en general, les dones tenen un major domini de competències bàsiques que els homes.



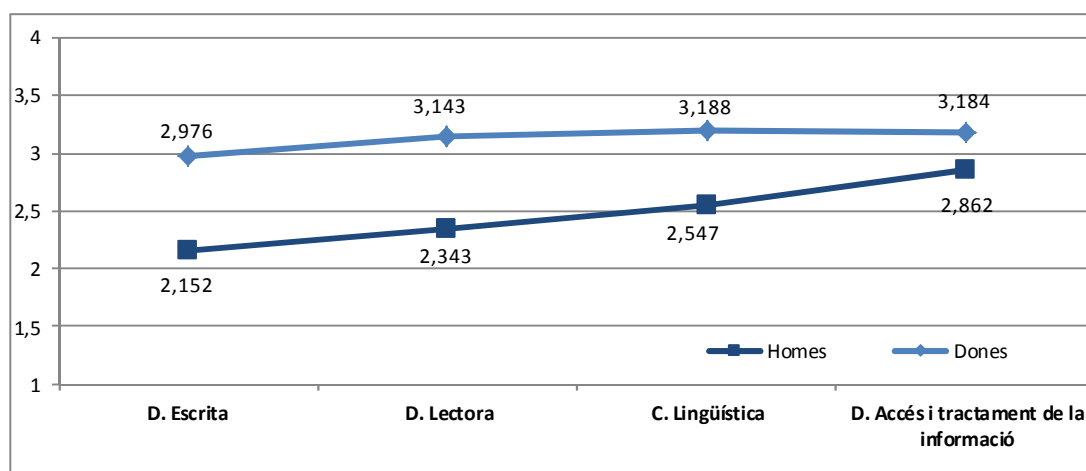
Gràfic. 112 Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable gènere

Segons els tutors/res dels CRAE, les dones tenen un nivell de domini *alt* en la competència *Lingüística i Tractament i accés a la informació*, i perceben que en la resta de competències, el nivell de domini és *mitjà*. La competència que resulta amb una mitjana més baixa és la *Laboral* ( $\bar{x} = 2,239$ ).

Per altra banda, segons els resultats, els tutors/res tenen la percepció que el nivell de domini de competències dels homes s'emmarca en un nivell *mitjà*. Com també succeeix amb les dones, els tutors/res pensen que la competència amb menor nivell de domini és la *Laboral*.

Quant a les diferències significatives que perceben els tutors/res dels CRAE en funció del gènere dels adolescents, aquestes fan referència a la competència *Lingüística* en general ( $p=0,00$ ), i a les dimensions *Escrita* ( $p=0,00$ ) i *Lectora* ( $p=0,00$ ). Per altra banda, els tutors/res també perceben diferències estadísticament significatives en la dimensió *Accés i tractament de la informació* ( $p=0,041$ ).





Gràfic. 113 Mitjanes significatives obtingudes dels tutors/res en funció de la variable *gènere*

En tercer lloc, i des del punt de vista dels professors/res als instituts o centres de formació, els resultats obtinguts, en aquest cas centrats únicament en la *competència Lingüística* i la *competència Matemàtica* són semblants als anteriors. S'identifiquen diferències estadísticament significatives en la *competència Lingüística* ( $p=001$ ), en la qual, els resultats dels professors/res informen d'una mitjana superior de les dones en comparació amb la dels homes.

Quant a la *competència Matemàtica*, també hi ha una tendència que ens informa que les dones obtenen millors resultats que els homes, tot i que aquestes diferències, en aquest cas, no són significatives.

Competències	Mitjanes ( $\bar{X}$ )		Sig.	
	Home (1)	Dona (2)		
Competència Lingüística	2,447	3,311	,001	1 < 2
Competència Matemàtica	2,208	2,657	-----	-----

Taula 54. Mitjanes obtingudes dels professors/res en funció de la variable *gènere*

Com a conclusió, destacar que:

- Els tutors/res perceben que el nivell de domini tant d'homes com de dones se situa en un nivell *mitjà*, segons la classificació establerta.
- Els adolescents s'autoperceben, independentment del gènere, amb un nivell de domini *alt* en totes les competències, menys en la *competència Laboral*.
- Tant els adolescents i tutors coincideixen en què el nivell de competències és major en les dones que en els homes.

- Estadísticament, existeixen diferències significatives en la competència *Lingüística* tant des de l'autopercepció dels adolescents com dels tutors/res dels CRAE, a favor de les dones.
- Els adolescents, a banda de manifestar diferències significatives en la competència *Lingüística* i la dimensió *Oral, Lectora i Escriptura*, també perceben diferències significatives en la dimensió *d'habilitats socials*, sempre a favor de les dones.
- Els tutors/res dels CRAE, a banda de reflectir diferències significatives en la competència *Lingüística* i la dimensió *Lectora i Escriptura*, també perceben diferències significatives en la dimensió *Accés i tractament de la informació*, sempre a favor de les dones.
- Tant els adolescents com els tutors/res coincideixen en què la competència *Laboral* és la que registra una mitjana és baixa.

### **Anàlisi estadístic comparatiu de les competències autopercebudes pels adolescents i percebudes pels tutors/res dels CRAE en funció del lloc de naixement dels joves**

En primer lloc farem referència als resultats que posen de manifest els adolescents. Des d'aquesta perspectiva i tal com es mostra en la següent taula, podem comprovar que en general, els joves adolescents estrangers perceben que tenen un nivell de competències més elevat que els joves catalans i espanyols. Aquest fet es dona en totes les competències menys en la competència *Lingüística*, aspecte que per altra banda és totalment comprensible, ja que molts dels joves estrangers no tenen com a llengua materna el castellà o català.

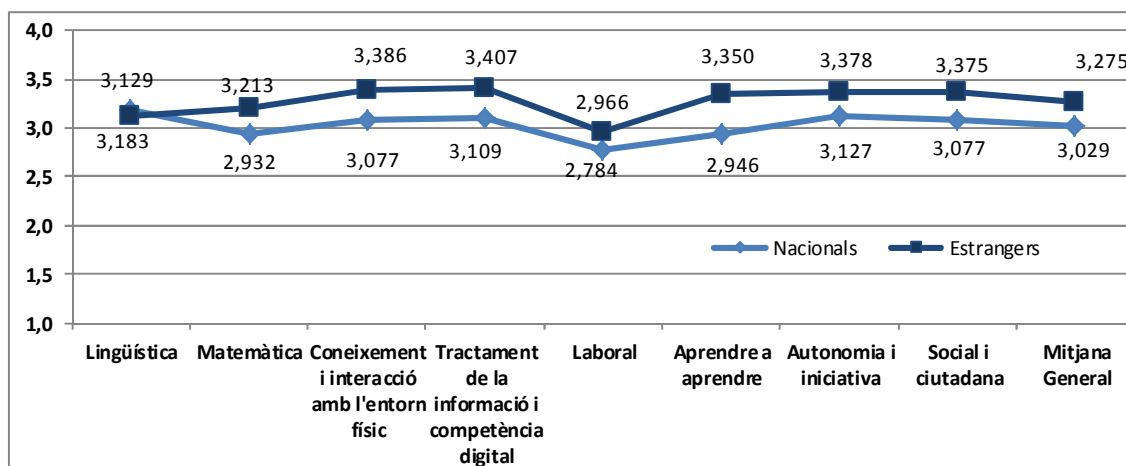
A l'igual que succeïa anteriorment, la competència amb menys nivell de domini que posen de manifest tant joves estrangers com catalans i espanyols, és la competència *Laboral*. La competència que obté la mitjana més elevada ( $\bar{x}=3,378$ ) per part dels joves estrangers és la competència *Autonomia i iniciativa*, mentre que per part dels joves catalans-espanyols és la competència *Social i ciutadana* ( $\bar{x}=3,127$ ).

Segons la classificació establerta, totes les competències autopercebudes pels joves estrangers se situen en un nivell de domini *alt*, menys la competència *Laboral* que se situa en un nivell *mitjà*; per part dels joves catalans-espanyols, totes les competències

estan situades també en un nivell *alt*, menys la competència *Matemàtica, Laboral i Aprendre a aprendre*, que s'emmarquen en un nivell *mitjà*.

Competències	Mitjanes			Dimensions de competència	Mitjanes		
	Nacionals (1)	Estrangers (2)	Sig.		Nacionals (1)	Estrangers (2)	Sig.
<b>Competència Lingüística</b>	3,183	3,129	----	Oral	3,379	3,460	----
				Escrita	2,905	2,833	----
				Lectora	3,247	3,167	----
<b>Competència Matemàtica</b>	2,932	3,213	----	Numèrica i càlcul	3,114	3,079	----
				Resolució problemes	2,803	3,276	<b>,005 2 &gt; 1</b>
				Geometria i mesures	2,879	3,285	----
<b>Competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic</b>	3,077	3,385	<b>,021 2 &gt; 1</b>	Utilització d'objectes	2,820	3,381	<b>,001 2 &gt; 1</b>
				Interacció amb l'entorn	3,327	3,690	<b>,041 2 &gt; 1</b>
				Medi Ambient	3,086	2,881	----
				Salut	3,075	3,590	<b>,001 2 &gt; 1</b>
<b>Competència en el Tractament de la informació i competència digital</b>	3,109	3,407	<b>,016 2 &gt; 1</b>	Accés i tractament de la informació	3,206	3,408	----
				Ús de les tecnologies	3,011	3,406	<b>,009 2 &gt; 1</b>
<b>Competència Laboral</b>	2,784	2,966	----	Habilitats de recerca de feina	2,737	2,981	----
				Drets i deures	2,119	2,105	----
				Qualitat de la feina	3,000	3,165	----
				Adaptabilitat	3,034	3,284	----
				Empleabilitat	2,973	3,221	----
<b>Competència en Aprendre a aprendre</b>	2,946	3,350	<b>,003 2 &gt; 1</b>	Habilitats cognitives	2,936	3,285	<b>,014 2 &gt; 1</b>
				Dinàmica personal i relacional	2,956	3,415	<b>,002 2 &gt; 1</b>
<b>Competència en Autonomia i iniciativa</b>	3,127	3,378	----	Autonomia	3,202	3,467	<b>,039 2 &gt; 1</b>
				Iniciativa	3,051	3,289	----
<b>Competència Social i ciutadana</b>	3,077	3,375	<b>,045 2 &gt; 1</b>	Habilitats socials	3,140	3,425	----
				Pensament social	3,015	3,326	<b>,046 2 &gt; 1</b>
<b>Mitjana General</b>	3,029	3,275	<b>,045 2 &gt; 1</b>				----

Taula 55. Mitjanes obtingudes en les competències bàsiques dels joves en funció de la variable *lloc de procedència*



Gràfic. 114 Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable lloc de procedència

Per una banda, i fent l'anàlisi de les diferències significatives del punt de vista de les dimensions de competència, aquestes s'estableixen: *Resolució de problemes* ( $p=,005$ ), *Ús d'objectes quotidians* ( $p=,001$ ), *Interacció amb l'entorn* ( $p=,041$ ), *Salut* ( $p=,001$ ), *Ús de les tecnologies* ( $p=,009$ ), *Habilitats cognitives* ( $p=,014$ ), *Dinàmica personal* ( $p=,002$ ), *Autonomia* ( $p=,039$ ) i *Pensament social* ( $p=,046$ ). Per altra banda, i fent l'anàlisi des del punt de vista del global de cada competència, les diferències significatives s'identifiquen en la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, la competència en el *Tractament de la informació i competència digital*, la competència en *Aprendre a aprendre*, la competència *Social i Ciutadana* i finalment en la mitjana global de les competències. Per tant, els joves estrangers perceben que tenen major domini en el fet de pensar abans d'actuar davant un problema, buscar alternatives, revisar els problemes abans de donar-los per resolt, utilitzar els objectes quotidians d'una llar, demanar ajuda quan no entenen una cosa, organitzar i planificar la tasca acadèmica, conèixer les pròpies limitacions i potencialitats, i gestionar-les eficientment per aprendre, a banda de tenir cura de la higiene personal, de mantenir una dieta equilibrada, i tenir cura de la salut, interaccionar de forma eficient amb l'entorn, utilitzar les noves tecnologies, així com mostrar un nivell més elevat de pensament social.

En segon lloc, fem referència a la percepció de les competències bàsiques que tenen els tutors/res dels CRAE en funció del lloc de naixement dels joves. Com es pot apreciar a la taula i el gràfic següent, al contrari del que passava amb l'autopercepció dels joves, els seus tutors/res dels CRAE perceben que els adolescents nacionals tenen un domini, en totes les competències, superior als dels joves estrangers.

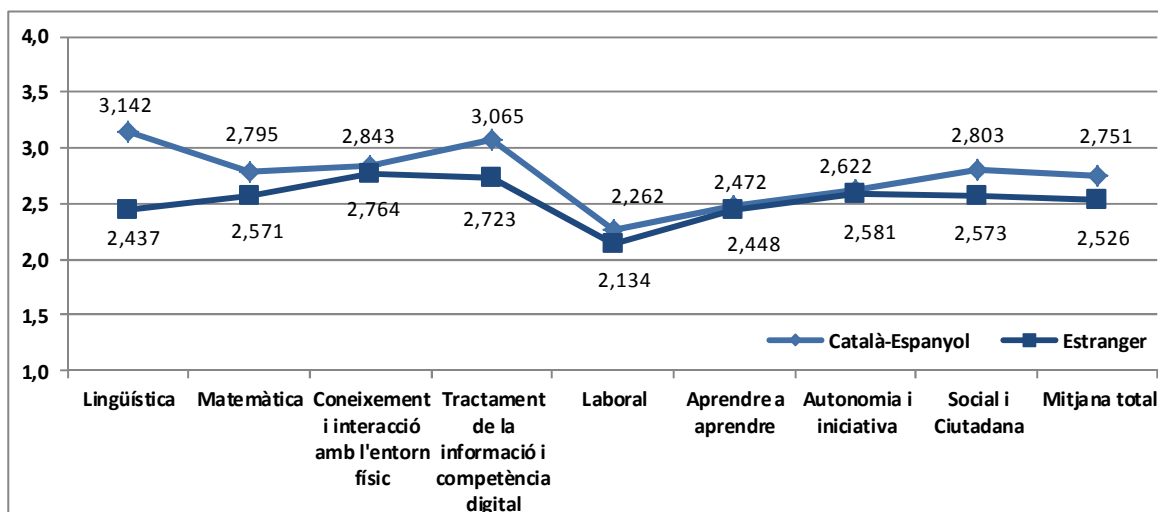
Centrant l'atenció en els joves nacionals, els seus tutors/res dels CRAE perceben que tenen un major domini en la competència *lingüística* ( $\bar{x}=3,142$ ) i en la competència *Tractament de la informació i competència digital* ( $\bar{x}=3,065$ ). Ambdues competències se situen en un nivell de domini *alt*, mentre que la resta de competències són percebudes pels tutors/res dels CRAE amb un nivell de domini *mitjà*. Les competències que obtenen una mitjana per sota de la teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ) són la competència *Laboral* ( $\bar{x}=2,262$ ) i la competència en *Aprendre a aprendre* ( $\bar{x}=2,472$ ).

En el cas dels joves estrangers, els seus tutors perceben que tenen un major domini en les competències *coneixement i interacció amb l'entorn* ( $\bar{x}=2,764$ ) i *Tractament de la informació i competència digital* ( $\bar{x}=2,723$ ), mentre que la competència que obté una mitjana més baixa, és també la competència *Laboral* ( $\bar{x}=2,134$ ). Totes les competències dels joves estrangers són percebudes pels seus tutors/res dels CRAE amb un nivell de domini *mitjà*. Les competències que obtenen una mitjana per sota de la teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ) són la competència *Laboral* ( $\bar{x}=2,134$ ), la competència *Aprendre a aprendre* ( $\bar{x}=2,448$ ), i la competència *Lingüística* ( $\bar{x}=2,448$ ).

Competències	Mitjanes		Sig.	Dimensions de competència	Mitjanes		Sig.
	Nacionals (1)	Estrangers (2)			Nacionals (1)	Estrangers (2)	
Competència Lingüística	3,142	2,418	,000 1 > 2	Oral	3,564	2,973	,000 1 > 2
				Escrita	2,798	2,080	,001 1 > 2
				Lectora	3,064	2,200	,000 1 > 2
Competència Matemàtica	2,795	2,571	-----	Numèrica i càlcul	3,128	2,880	-----
				Resolució problemes	2,438	2,304	-----
				Geometria i mesures	2,817	2,530	-----
Competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic	2,843	2,764	-----	Utilització d'objectes	2,662	2,592	-----
				Interacció amb l'entorn	3,058	3,080	-----
				Medi Ambient	2,769	2,440	-----
				Salut	2,885	2,944	-----

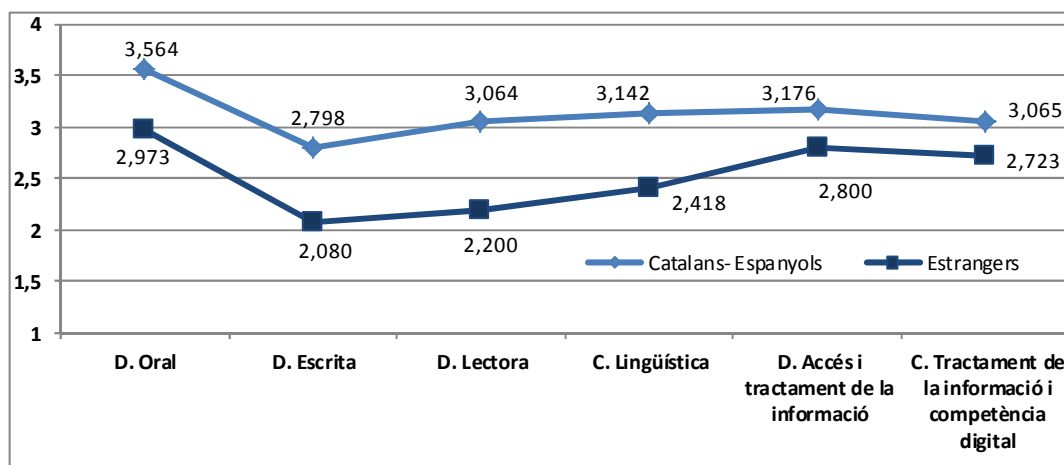
Competència en el Tractament de la informació i competència digital	3,065	2,723	,034 1 > 2	Accés i tractament de la informació	3,176	2,800	,016 1 > 2
				Ús de les tecnologies	2,955	2,647	-----
Competència Laboral	2,262	2,134	-----	Habilitats de recerca de feina	2,365	2,262	-----
				Drets i deures	1,436	1,173	-----
				Qualitat de la feina	2,299	2,309	-----
				Adaptabilitat	2,637	2,495	-----
				Empleabilitat	2,574	2,432	-----
Competència en Aprendre a aprendre	2,472	2,448	-----	Habilitats cognitives	2,385	2,307	-----
				Dinàmica personal i relacional	2,560	2,590	-----
Competència en Autonomia i iniciativa	2,622	2,581	-----	Autonomia	2,675	2,716	-----
				Iniciativa	2,569	2,446	-----
Competència Social i ciutadana	2,803	2,573	-----	Habilitats socials	2,758	2,560	-----
				Pensament social	2,849	2,586	-----
Mitjana General	2,751	2,526	-----	-----			

Taula 56. Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable *lloc de procedència*



Gràfic. 115 Representació de les mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable *lloc de procedència*

Quant a les diferències significatives que s'estableixen en la percepció dels tutors/res dels CRAE, en funció de la variable *lloc de procedència*, i com es pot comprovar en el següent gràfic, aquestes s'identifiquen en les dimensions *Oral* ( $p=,000$ ), *Escrita* ( $p=,001$ ), *Lectora* ( $p=,000$ ), *competència lingüística* ( $p=,000$ ), *Accés i tractament de la informació* ( $p=,016$ ) i en la *competència en Tractament de la informació i competència digital* ( $p=,034$ ).



Gràfic. 116 Mitjanes estadísticament significatives obtingudes dels tutors/res en funció de la variable *lloc de procedència*

Això significa que, segons els tutors/res dels CRAE, els joves nacionals tenen un major domini en la comprensió i expressió oral, en la comprensió i expressió escrita, en la comprensió de textos i en l'hàbit de la lectura, que els joves estrangers. En conseqüència, també influeix òbviament, en la dimensió d'accés i tractament de la informació ( $p=,016$ ), fet que condiciona de forma significativa la competència que

engloba aquesta dimensió, és a dir, la competència *Tractament de la informació i competència digital* ( $p=,034$ ).

En tercer lloc, analitzem la variable des del punt de vista dels professors/res a l'institut o centre de formació. Cal posar de manifest que en aquest aspecte es fa referència tan sols a la competència *Lingüística* i la competència *Matemàtica* a escala global sense aprofundir en les dimensions. Des del punt de vista dels professors/res als instituts o centres de formació s'identifiquen diferències estadísticament significatives en la *competència lingüística* ( $p=,018$ ). En aquest cas, els professors/res valoren que el nivell de la competència *Lingüística* dels joves nacionals és significativament superior al nivell que mostren els joves estrangers. Quant a la competència matemàtica, també hi ha una tendència que ens informa que els joves nacionals obtenen millors resultats que els joves estrangers, tot i que aquestes diferències, en aquest cas, no són significatives.

Competències	Mitjanes		Sig.
	Nacionals	Estrangers	
Competència Lingüística	2,989	2,391	,018
Competència Matemàtica	2,450	2,338	,448

Taula 57. Mitjanes obtingudes del professorat en funció de la variable *lloc de procedència*

Com a conclusió, destacar que:

- Els adolescents estrangers s'autoperceben amb un domini més elevat de competències que no els joves nacionals.
- Totes les competències autopercebudes pels joves estrangers se situen en un nivell de domini *alt*, menys la competència *Laboral* que se situa en un nivell de desenvolupament *mitjà*.
- Totes les competències autopercebudes pels joves nacionals estan situades en un nivell *alt*, menys la competència *Matemàtica*, *Laboral* i *aprendre a aprendre*, que s'emmarquen en un nivell *mitjà*.
- Les diferències estadísticament significatives entre joves nacionals i joves estrangers s'identifiquen en les dimensions de *resolució de problemes*, *ús d'objectes quotidians*, *salut*, *dinàmica personal*, *habilitats cognitives*, i la *competència en Aprendre a Aprendre*.



- Els tutors/res perceben que el domini de competències dels joves nacionals és més elevat que no pas els dels joves estrangers.
- Els tutors/res perceben que els joves nacionals tenen un domini de competència mitjà, a excepció de la competència *lingüística* i de la competència *Tractament de la informació i competència digital*.
- Les diferències estadísticament significatives percebudes pels tutors/res dels CRAE entre joves nacionals i joves estrangers fan referència, per una banda, a les dimensions *oral*, *escrita*, *lectora* i a la competència *lingüística* i, per altra, a la dimensió en *Accés i tractament de la informació* i la competència en *Tractament de la informació i competència digital*.
- Per acabar, els professors/res d'instituts o centres de formació perceben un major nivell de domini de la competència *lingüística* i la competència *Matemàtica* en els joves nacionals, existint diferències significatives en la primera competència en relació amb els joves estrangers.

### **Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència la valoració dels joves com a estudiants**

En primer lloc fem referència als resultats des del punt de vista de l'autopercepció dels adolescents, és a dir, volem comprovar si existeixen diferències significatives en funció de si els joves s'autoperceben com a *bons*, *regulars* o *dolents* estudiants. Per dur a terme la identificació de diferències estadísticament significatives s'ha aplicat la prova *Duncan* conjuntament amb *Anova d'un factor*, amb els resultats que s'observen en la següent taula.

Competències i dimensions de competències	Mitjanes			Anova	Duncan
	Dolent (1)	Regular (2)	Bo (3)		
Oral	3,667	3,387	3,423	----	
Escrita	2,000	2,941	2,904	-----	1 < 2 i 3
Lectora	2,889	3,196	3,256	----	
<b>COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA</b>	2,852	3,175	3,194	----	
Numèrica i càlcul	2,667	3,088	3,231	----	
Resolució problemes	2,600	2,962	3,200	----	
Geometria i mesures	2,750	2,978	3,308	----	
<b>COMPETÈNCIA MATEMÀTICA</b>	2,672	3,009	3,246	----	

Utilització d'objectes	2,800	3,029	3,185	----
Interacció amb l'entorn	2,667	3,515	3,577	----- 1 < 2 i 3
Medi Ambient	2,833	2,926	3,231	----
Salut	3,200	3,294	3,308	----
COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC	2,875	3,191	3,325	----
Accés i tractament de la informació	3,095	3,290	3,341	----
Ús de les tecnologies	2,556	3,231	3,179	----- 1 < 2 i 3
COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL	2,825	3,261	3,260	----
Habilitats de recerca de feina	2,200	2,871	2,908	----- 1 < 2 i 3
Drets i deures	2,000	2,237	1,846	----
Qualitat de la feina	2,524	3,090	3,143	----
Adaptabilitat	2,625	3,117	3,317	----
Empleabilitat	2,490	3,068	3,240	----- 1 < 2 i 3
COMPETÈNCIA LABORAL	2,368	2,893	2,891	----
Habilitats cognitives	2,694	3,076	3,192	----
Dinàmica personal i relacional	2,467	3,169	3,254	----- 1 < 2 i 3
COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE	2,581	3,123	3,223	----- 1 < 2 i 3
Autonomia	2,848	3,321	3,402	----- 1 < 3
Iniciativa	2,048	3,189	3,308	,001 1 < 2 i 3
COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA	2,448	3,255	3,355	,012 1 < 2 i 3
Habilitats socials	2,976	3,246	3,363	----
Pensament social	2,564	3,110	3,373	----- 1 < 3
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA	2,770	3,178	3,368	----- 1 < 3
MITJANA GENERAL	2,674	3,136	3,233	----- 1 < 2 i 3

Taula 58. Mitjanes obtingudes dels adolescents en funció de la variable *percepció com a estudiants*

Com s'observa en l'anterior taula, la major part de les diferències estadísticament significatives entre les diferents autopercepcions que tenen els adolescents, es donen entre aquells que tenen una percepció *dolenta* de la seva imatge com a estudiants i aquells que la tenen *regular* o *bona*.

En relació amb la *competència lingüística*, tan sols s'observen diferències significatives en la dimensió escrita, des del punt de vista que els joves que tenen una autoimatge com a estudiants *dolenta*, perceben un domini menor en aquesta dimensió, en comparació amb aquells que la tenen *regular* o *bona*.

Pel que fa a la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, les diferències significatives es donen en la dimensió *Interacció amb l'entorn físic*. De nou, els joves que tenen una autoimatge com a estudiants *dolenta* perceben que tenen un domini menor en comparació amb els que la tenen *regular o bona*.

Quant a la competència en *Tractament de la informació i competència digital*, les diferències significatives es troben en la dimensió relacionada amb *l'ús de les tecnologies*, en el sentit que els joves que tenen una autoimatge com a estudiants *dolenta*, perceben que tenen un domini menor de la dimensió en comparació amb aquells que la tenen *regular o bona*.

En relació amb la competència *Laboral*, les diferències entre els joves es troben en les dimensions *Habilitats per a la recerca de feina*, i *Empleabilitat*, ja que en totes dues, els joves que tenen una autoimatge com a estudiants *dolenta*, també obtenen un domini menor de la dimensió en comparació amb aquells que la tenen *regular o bona*.

Pel que fa la competència en *Aprendre a Aprendre*, les diferències estadísticament significatives es donen en la dimensió *Dinàmica personal*, on els joves que tenen una autoimatge com a estudiants *dolenta*, obtenen un domini menor de la dimensió en comparació amb aquells que la tenen *regular o bona*. En aquest cas, en la competència *Aprendre a aprendre* també s'identifiquen diferències significatives entre aquells joves que es valoren com a dolents estudiants i aquells que ho fan com a *regulars o bons*.

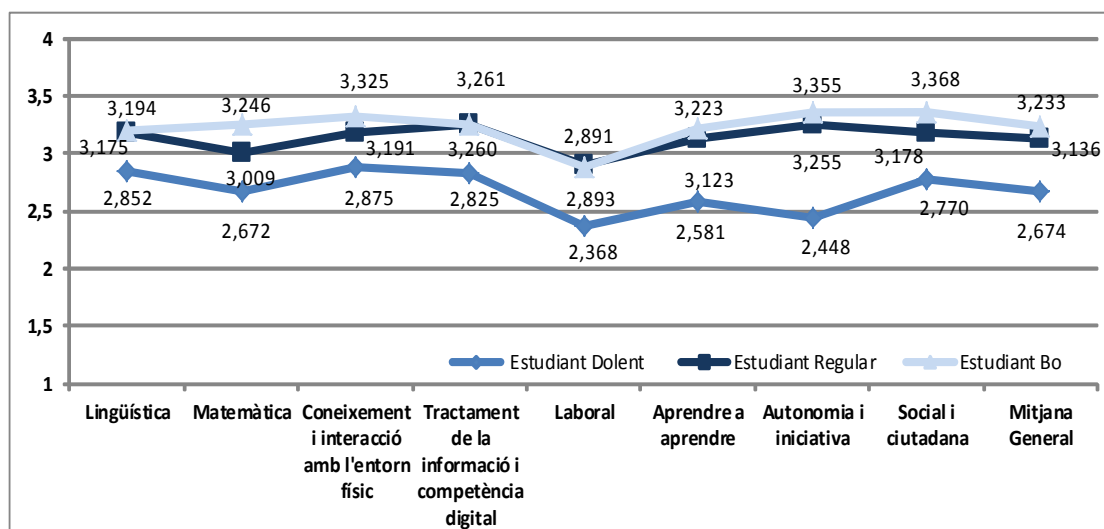
Quant a la competència en *Autonomia i iniciativa*, existeixen diferències significatives en la dimensió *Autonomia*, però en aquest cas, aquestes diferències es troben entre els joves que es perceben de forma *dolenta* i els joves que tenen la percepció que són *bons* estudiants, en el sentit que aquests últims obtenen una mitjana més elevada. Cal dir que no existeixen diferències significatives entre els joves que es perceben de forma *dolenta* i aquells que ho fan de forma *regular*. A més, també existeixen diferències significatives en la dimensió *Iniciativa*, ja que els joves que es perceben de forma *dolenta*, obtenen un domini menor de la dimensió en comparació amb aquells que ho fan com a estudiants regulars o bons. Finalment, s'identifiquen diferències significatives en la *competència Autonomia i iniciativa (en la seva globalitat)*, on els adolescents que es perceben de forma *dolenta*, obtenen un domini menor de la competència en comparació amb aquells que ho fan com a estudiants *regulars o bons*.

En relació amb la *competència social i ciutadana*, existeixen diferències significatives en la dimensió *Pensament Social*, ja que els adolescents que es perceben de forma *dolenta*,

perceben un domini menor de la dimensió, en comparació amb aquells que ho fan com a bons estudiants. També es donen diferències significatives en les mitjanes obtingudes en la *competència social i ciutadana*, i és que els adolescents que es perceben de forma *dolenta*, obtenen un domini menor de la competència en comparació amb aquells que ho fan com a *bons* estudiants.

Per acabar, i pel que fa a la mitjana general de les competències bàsiques, s'observen diferències significatives en el sentit que aquells adolescents que es perceben de forma dolenta, perceben que tenen un domini general inferior, en comparació amb aquells que ho fan com a *regulars* o bons estudiants.

A banda, i per complementar la informació anterior, podem observar en el següent gràfic que el perfil que dibuixa les mitjanes obtingudes per aquells joves que tenen una *dolenta* percepció, sempre és inferior al perfil que representen els joves que s'autoperceben com a estudiants *regulars* o *bons*. A més, i com s'observa a la taula anterior, els perfils dels joves que s'autoperceben de forma *regular* i els que ho fan com a *bons* estudiants, tracen línies molt similars.



Gràfic. 117 Mitjanes dels joves en funció de la variable *lloc de procedència*

En relació amb el perfil que estableixen els joves que tenen una autoimatge de si mateixos com a estudiants *dolents*, la mitjana general obtinguda ( $\bar{x} = 2,674$ ) la qual està per sobre de la mitjana teòrica de ( $\bar{x} = 2,5$ ). Les competències amb una mitjana més elevada són la competència Lingüística ( $\bar{x} = 2,852$ ), la competència *en Tractament de la informació competència digital* ( $\bar{x} = 2,825$ ) i la competència *en Coneixement i interacció amb l'entorn físic* ( $\bar{x} = 2,875$ ). La mitjana de competència més baixa la trobem en la

competència laboral ( $\bar{x}=2,368$ ). El nivell de competències general obtingut d'aquest perfil és *mitjà*, segons la classificació establerta.

Pel que fa al perfil relacionat amb els joves que tenen una autoimatge de si mateixos com a estudiants *regulars*, la mitjana general obtinguda ( $\bar{x}=3,136$ ) està per sobre de la mitjana teòrica de ( $\bar{x}=2,5$ ). Les competències amb una mitjana més elevada són la competència en *Tractament de la informació i competència digital* ( $\bar{x}=3,361$ ), la *competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic* ( $\bar{x}=3,191$ ), i la competència Lingüística ( $\bar{x}=3,175$ ). La mitjana de competència més baixa la trobem en la competència laboral ( $\bar{x}=2,893$ ). El nivell de competències general obtingut en aquest perfil és *alt* en totes les competències menys en la competència Laboral.

Quant a la percepció dels joves que tenen una autoimatge de si mateixos com a bons estudiants, la mitjana general obtinguda ( $\bar{x}=3,233$ ) està per sobre de la mitjana teòrica de ( $\bar{x}=2,5$ ). Les competències amb una mitjana més elevada són *Social i ciutadana* ( $\bar{x}=3,368$ ) i *Autonomia i iniciativa* ( $\bar{x}=3,355$ ). La mitjana de competència més baixa la trobem en la *Laboral* ( $\bar{x}=2,891$ ). El nivell de competències general obtingut és *alt* en totes les competències menys en la competència Laboral.

En segon lloc, analitzem la variable des del punt de vista de la percepció dels tutors/res dels CRAE, d'acord amb la següent taula.

Competències	Mitjanes			Anova	Duncan
	Dolent (1)	Regular (2)	Bo (3)		
Oral	3,157	3,214	3,416	-----	
Escrita	2,097	2,511	2,892	,021	1 < 3
Lectora	2,222	2,650	3,119	,007	1 < 3
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA	2,492	2,792	3,142	,021	1 < 3
Números i càlcul	2,814	2,968	3,261	-----	
Resolució de problemes	1,994	2,366	2,819	,002	1 i 2 < 3
Geometria i mesures	2,361	2,366	2,819	,044	1 < 3
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	2,390	2,667	3,044	,023	1 < 3
Utilització d'objectes	2,355	2,590	2,900	,045	1 < 3
Interacció amb l'entorn	2,833	3,023	3,285	,118	1 < 3
Medi Ambient	2,361	2,595	2,928	-----	
Salut	2,588	2,952	3,185	,010	1 < 3

COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN	2,534	2,790	3,075	,017	1 < 3
Accés i tractament de la informació	2,738	2,966	3,306	,031	1 < 3
Ús de les tecnologies	2,611	2,761	3,035	-----	
COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL	2,674	2,863	3,170	,056	1 < 3
Habilitats en la recerca de feina	1,988	2,311	2,692	,003	1 < 3
Drets i deures	1,148	1,317	1,487	-----	
Qualitat	1,761	2,360	2,768	,000	1 < 2 < 3
Adaptabilitat	2,020	2,636	2,932	,000	1 < 2 i 3
Empleabilitat	1,957	2,559	2,981	,000	1 < 2 < 3
COMPETÈNCIA LABORAL	1,775	2,237	2,581	,000	1 < 2 < 3
Habilitats cognitives	1,953	2,329	2,764	,001	1 < 3
Dinàmica personal	2,164	2,476	3,099	,000	1 i 2 < 3
COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE	2,059	2,402	2,931	,000	1 i 2 < 3
Autonomia	2,353	2,606	3,045	,004	1 < 3
Iniciativa	2,174	2,387	2,945	,000	1 i 2 < 3
COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA	2,264	2,496	2,995	,001	1 i 2 < 3
Habilitats Socials	2,210	2,714	3,027	,000	1 < 2 i 3
Pensament Social	2,292	2,728	3,131	,000	1 < 2 < 3
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA	2,251	2,721	3,079	,000	1 < 2 < 3
MITJANA GENERAL	2,305	2,621	3,002	,000	1 < 2 < 3

Taula 59. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable *percepció com a estudiants*

Com s'observa en l'anterior taula, en línies generals, els tutors que tenen una imatge més positiva dels joves com a estudiants també tenen una percepció de major domini de competències bàsiques.

En relació amb la *competència lingüística* s'observen diferències significatives en la dimensió Escrita ( $p=,021$ ), *lectora* ( $p=,007$ ), en el sentit que aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també que aquests tenen major domini d'aquesta dimensió. A més, també es donen diferències significatives en la *competència Lingüística* ( $p=,021$ ), en els termes anteriorment descrits, és a dir, a millor imatge dels joves com a estudiants, major nivell de percepció de domini que es té de la competència.

Quant a la competència en *Matemàtiques*, existeixen diferències significatives en la dimensió *resolució de problemes* ( $p=,002$ ) i la dimensió *Geometria i mesures* ( $p=,044$ ), ja que aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants,

perceben també un major domini d'aquests en les dimensions. A més, es donen diferències significatives en la competència *Matemàtica* ( $p=,023$ ); aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també un major nivell de domini de la competència.

Pel que fa a la *competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, existeixen diferències significatives en la dimensió *Utilització d'objectes* ( $p=,045$ ) i *Salut* ( $p=,010$ ), doncs aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també un major domini d'aquesta dimensió. A més, es donen diferències significatives en la *competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic* ( $p=,017$ ), en el sentit que aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també un major nivell de domini de la competència.

En relació amb la *competència Tractament de la informació i competència digital*, les diferències significatives tan sols es troben en la dimensió *Accés i tractament de la informació* ( $p=,031$ ), en el sentit que aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també un major domini d'aquesta dimensió.

En relació amb la *competència Laboral* s'observen diferències significatives en la dimensió *Habilitats en la recerca de feina* ( $p=,003$ ), *Qualitat* ( $p=,000$ ), *Adaptabilitat* ( $p=,000$ ), *Empleabilitat* ( $p=,000$ ) i en la *competència Laboral* ( $p=,000$ ), en el sentit que aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també un major domini en aquestes dimensions i en la competència de forma global.

Pel que fa a la *competència en Aprendre a Aprendre*, s'identifiquen diferències estadísticament significatives en la dimensió *Habilitats cognitives* ( $p=,001$ ), *Dinàmica personal* ( $p=,000$ ) i en la *competència Aprendre a Aprendre* ( $p=,000$ ), doncs aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també un major domini en aquestes dimensions i en la competència de forma global.

Quant a la *competència en Autonomia i Iniciativa*, les diferències estadísticament significatives es troben en totes les dimensions que la componen, és a dir, dimensió *Autonomia* ( $p=,004$ ), *Iniciativa* ( $p=,000$ ) i en la *competència en Autonomia i Iniciativa* ( $p=,001$ ), ja que aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també un major domini en aquestes dimensions i en la competència de forma global.

En relació amb la *competència Social i ciutadana* s'observen diferències estadísticament significatives en la dimensió *Habilitats socials* ( $p=,000$ ) i *Pensament social* ( $p=,000$ ), a més que aquestes diferències també es troben en la *competència Social i ciutadana* ( $p=,000$ ). Aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també un major domini tant en aquestes dimensions com en la competència de forma global.

Finalment, cal posar de manifest que els tutors/res dels CRAE perceben diferències significatives en relació amb la mitjana general obtinguda de les competències bàsiques, doncs aquells tutors/res que tenen una millor imatge dels joves com a estudiants, perceben també un major domini general de les competències bàsiques.

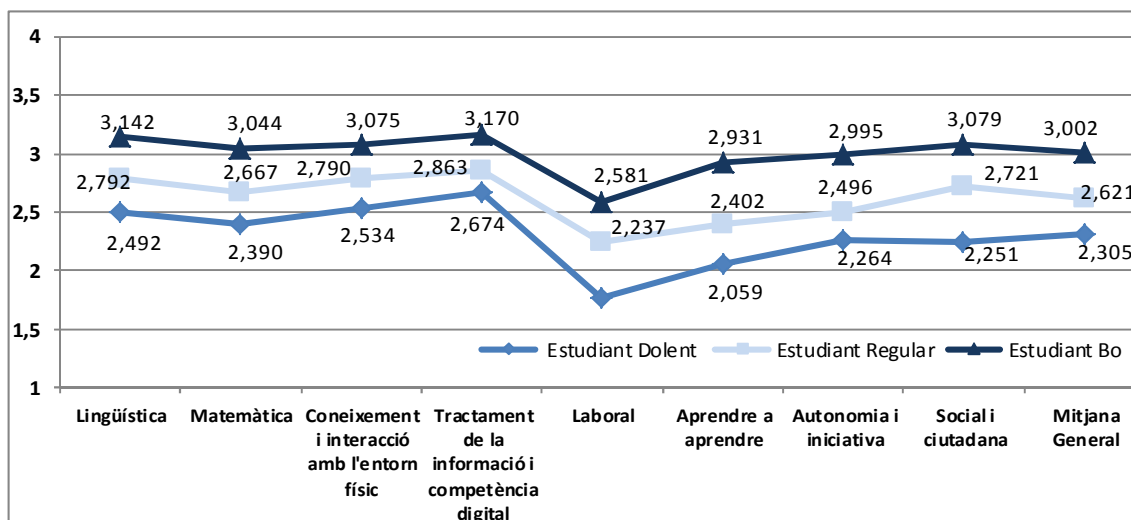
Com s'observa en la següent gràfica que recull la mitjana de les competències, els tres perfils de percepció d'imatge estan clarament definits. En relació amb el perfil que estableixen els tutors/res que tenen una imatge dolenta dels joves com a estudiants, ens trobem que la mitjana general obtinguda ( $\bar{x}=2,305$ ) està per sota de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ). Les competències amb una mitjana més elevada són la competència *Tractament de la informació competència digital* ( $\bar{x}=2,764$ ) i la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic* ( $\bar{x}=2,534$ ). La mitjana de competència més baixa la trobem en la competència laboral ( $\bar{x}=1,775$ ). El nivell de competències general obtingut es *mitjà*, segons la classificació establerta, a excepció de la *competència Laboral* que és *baix*.

Pel que fa al perfil relacionat amb la percepció dels estudiants com a regulars, la mitjana general obtinguda ( $\bar{x}=2,621$ ) està per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ). Les competències amb una mitjana més elevada són la competència *Lingüística* ( $\bar{x}=2,792$ ) i la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic* ( $\bar{x}=2,863$ ). La mitjana de competència més baixa la trobem en la competència laboral ( $\bar{x}=2,237$ ). El nivell de competències general obtingut és *mitjà*, segons la classificació establerta.

Quant a la percepció dels estudiants com a bons, la mitjana general obtinguda ( $\bar{x}=3,002$ ) està per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ). Les competències amb una mitjana més elevada són la *competència en Tractament de la informació i competència digital* ( $\bar{x}=3,170$ ) i la *competència Lingüística* ( $\bar{x}=3,142$ ) i la *competència Social i Ciutadana* ( $\bar{x}=3,079$ ). La mitjana de competència més baixa la trobem en la *competència Laboral* ( $\bar{x}=2,581$ ). Els tutors/res que perceben que els joves són bons



estudiants també perceben que aquests tenen un nivell de domini *alt* en totes les competències menys en la *Laboral, Autonomia i iniciativa i Aprendre a aprendre*, en les quals perceben un nivell de domini *mitjà*.



Gràfic. 118 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable *lloc de procedència*

En tercer lloc, analitzem la variable des del punt de vista dels professors/res a l'institut o centre de formació. Cal posar de manifest que, en aquest aspecte, es fa referència tan sols a la competència *Lingüística* i *Matemàtica* a escala global, sense aprofundir en les dimensions que les componen. Els resultats evidencien que existeixen diferències significatives tant en la *competència lingüística* ( $p=,000$ ) com en la *competència Matemàtica* ( $p=,000$ ). En ambdues competències, el nivell de percepció de competències que perceben els professors/res és major a mesura que també augmenta la valoració dels joves com a estudiants. És a dir, els professors/res que pensen que els joves són uns bons estudiants, perceben també que el nivell de domini de competències d'aquests joves és *alt*, mentre que els professors que pensen que els joves són uns estudiants regulars perceben que el nivell de domini de competències d'aquests joves és mitjà. Per acabar, els professors/res que pensen que els joves són uns estudiants dolents, perceben que el nivell de domini de competències d'aquests joves és baix.

Competències	Mitjanes en l'escala de valoració			Anova	Duncan
	Dolent (1)	Regular (2)	Bo (3)		
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA	2,250	2,643	3,457	,000	1 i 2 < 3
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	1,743	2,343	3,117	,000	1 < 2 < 3

Taula 60. Mitjanes del professorat en funció de la variable *percepció com a estudiants*

### **Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència les expectatives que tenen en els joves en els seus estudis de cara a accedir al mercat laboral**

Aquesta variable tan sols s'analitza des del punt de vista dels adolescents que han participat en la recerca. Un cop realitzades les proves corresponents per comprovar si existeixen diferències estadísticament significatives, els resultats ens indiquen que tan sols s'observen aquestes diferències en la dimensió de *Qualitat* la qual pertany a la competència Laboral.

### **Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència el nivell d'estudis que podrien arribar a assolir els adolescents**

Aquesta variable s'analitza des del punt de vista dels adolescents, tutors/res dels CRAE i dels professors/res d'instituts o centres de formació. Amb la finalitat de facilitar la interpretació i comprensió de les dades es porta a terme una categorització de les respostes obtingudes en la variable i, partir d'aquestes, es realitzen les proves estadístiques corresponents.

Tipologia d'estudis	Categorització
PQPI	Nivell baix
ESO	Nivell baix
CFGM	Nivell mitjà
Batxillerat	Nivell mitjà
CFGS	Nivell alt
Universitat	Nivell alt

Taula 61. Categorització de les respostes relacionades amb el nivell d'estudis a assolir

En primer lloc, portem a terme l'anàlisi des del punt de vista dels adolescents que han participat en la recerca. En la següent taula es mostra les mitjanes obtingudes i el nivell de significació que existeix en aquelles variables que s'han identificat diferències estadísticament significatives.

Competències i dimensions	Mitjanes			Anova	Duncan
	Nivell baix (1)	Nivell Mitjà (2)	Nivell alt (3)		
Oral	3,2667	3,1806	3,7315	<b>,003</b>	3 > 1 > 2
Escrita	2,6250	2,8125	3,1944	<b>,031</b>	3 > 2 > 1
Lectora	3,0333	3,0000	3,5000	<b>,040</b>	3 > 1 > 2
<b>COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA</b>	2,9750	2,9977	3,4753	<b>,003</b>	3 > 2 > 1
Numèrica i càlcul	2,6833	3,1111	3,5556	<b>,000</b>	3 > 2 > 1
Resolució problemes	2,7500	2,9250	3,3333	<b>,007</b>	3 > 2 i 1
Geometria i mesures	2,6125	2,9375	3,6111	<b>,001</b>	3 > 2 i 1
<b>COMPETÈNCIA MATEMÀTICA</b>	2,6819	2,9912	3,5000	<b>,000</b>	3 > 2 i 1
Utilització d'objectes	2,9300	2,9167	3,2889		
Interacció amb l'entorn	3,4750	3,2500	3,6389		
Medi Ambient	2,8000	2,8333	3,3333		
Salut	3,1400	3,2167	3,5111		
<b>COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC</b>	3,0863	3,0542	3,4431	<b>,026</b>	3 > 2 i 1
Accés i tractament de la informació	3,2214	3,0952	3,5000	<b>,024</b>	3 > 1
Ús de les tecnologies	3,0683	3,1389	3,3241	-----	
<b>COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL</b>	3,1449	3,1171	3,4120	-----	
Habilitats de recerca de feina	2,6900	3,0000	2,9000	-----	
Drets i deures	1,9259	2,0278	2,3725	-----	
Qualitat de la feina	2,9452	2,9881	3,2619	-----	
Adaptabilitat	3,0304	3,0313	3,3333	-----	
Empleabilitat	2,9765	3,0196	3,2288	-----	
<b>COMPETÈNCIA LABORAL</b>	2,7326	2,8133	3,0346	-----	
Habilitats cognitives	2,9417	2,9583	3,3241	<b>,037</b>	3 > 2 i 1
Dinàmica personal i relacional	3,1363	3,0417	3,2347	-----	
<b>COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE</b>	3,0390	3,0000	3,2794	-----	
Autonomia	3,2955	3,1742	3,4268	-----	
Iniciativa	3,0393	3,0833	3,3214	-----	
<b>COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA</b>	3,1674	3,1288	3,3741	-----	
Habilitats socials	3,1536	3,1667	3,4413	-----	
Pensament social	3,0392	3,0000	3,3617	-----	
<b>COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA</b>	3,0964	3,0833	3,4015	-----	
<b>MITJANA GENERAL</b>	2,9904	3,0232	3,3650	<b>,014</b>	3 > 2 i 1

Taula 62. Mitjanes dels joves en funció de la variable *nivell d'estudis a assolir*

En relació amb la competència *Lingüística* s'observen diferències estadísticament significatives en la dimensió *Oral* ( $p=,003$ ), *escrita* ( $p=,031$ ), i *lectora* ( $p=,040$ ), a més que també existeixen diferències a escala general de la competència ( $p=003$ ). En la dimensió

*Lectora* i en la dimensió *Oral*, els joves que pensen que podran assolir un nivell *alt* d'estudis perceben més nivell competencial que no pas els joves que perceben que assoliran un nivell d'estudis mitjà. En la dimensió *Escrita* i en la *competència Lingüística* (valorada globalment) a mesura que els joves perceben que podran assolir un nivell d'estudi més elevat, també augmenta el nivell de percepció competencial.

Quant a la competència *Matemàtica*, les diferències significatives identificades estan en la dimensió *Números i càlcul* ( $p=,000$ ), *Resolució de problemes* ( $p=,007$ ), *Geometria* ( $p=,001$ ), i en la competència global ( $p=,000$ ). Aquestes diferències s'estableixen entre els joves que perceben que poden arribar a assolir un nivell d'estudis *baix* i *mitjà*, i els joves que perceben que poden arribar a assolir un nivell d'estudis *alt*, a favor d'aquests últims, a excepció de la mitjana en la dimensió *Números i càlcul*, en la que existeixen diferències significatives entre els joves que perceben que poden arribar a assolir un nivell d'estudis *baix* i *mitjà*, per una banda, i també entre els joves que perceben que poden arribar a assolir un nivell d'estudis *mitjà*, en comparació amb aquells que pensen que podran assolir un nivell d'estudis *alt*.

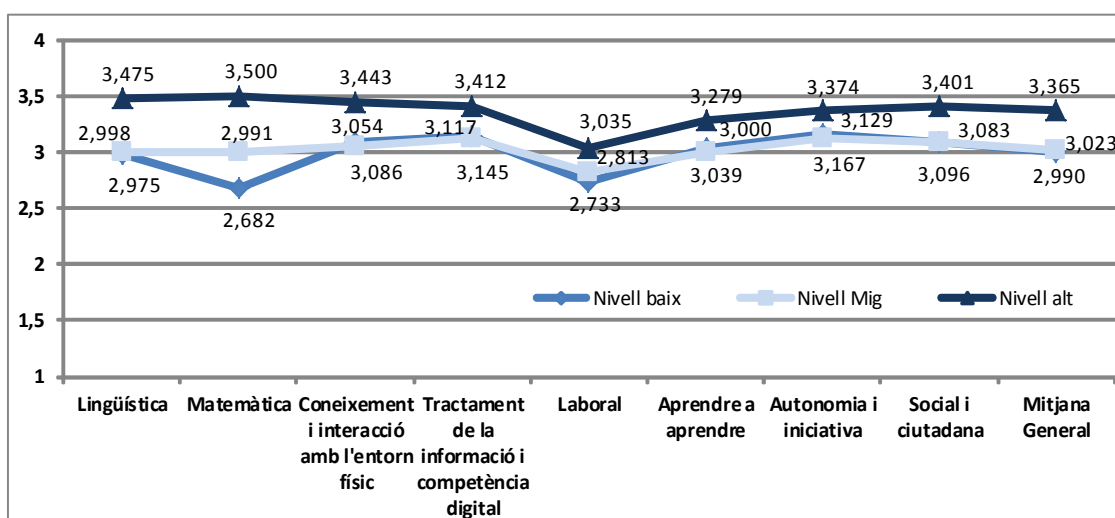
Pel que fa a la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, les diferències significatives en les mitjanes es troben a escala de la competència global ( $p=,026$ ). En aquest cas, a mesura que els adolescents perceben que poden assolir un nivell d'estudis de més grau, també augmenta l'autopercepció de les seves competències.

En relació amb la competència en *Tractament de la informació i competència digital* les diferències significatives es troben en la dimensió *Tractament i accés a la informació* ( $p=,024$ ). Els adolescents que pensen que assoliran un nivell d'estudis de més grau, també perceben un major desenvolupament competencial en aquesta dimensió.

Pel que fa a la competència *Aprendre a aprendre*, les diferències significatives es troben identificades en la dimensió *habilitats cognitives* ( $p=,037$ ). Existeixen diferències entre els joves que perceben que poden arribar a assolir un nivell d'estudis *baix* i *mitjà*, per una banda, i també entre els joves que perceben que poden arribar a assolir un nivell d'estudis *mitjà*, en comparació amb aquells que pensen que podran assolir un nivell d'estudis *alt*. A més grau d'estudis a assolir, major nivell d'autopercepció de desenvolupament competencial.

En relació amb la competència *Autonomia i iniciativa, Laboral i Social i ciutadana*, no s'identifiquen diferències significatives en les respostes dels joves.

Finalment, a escala general de competències bàsiques, s'observen diferències significatives entre els joves que perceben que poden arribar a assolir un nivell d'estudis *baix* i *mitjà*, per una banda, i també entre els joves que perceben que poden arribar a assolir un nivell d'estudis *mitjà*, en comparació amb aquells que pensen que podran assolir un nivell d'estudis *alt*. A més grau d'estudis a assolir, major nivell d'autopercepció de desenvolupament competencial.



Gràfic. 119 Mitjanes dels joves en funció de la variable *nivell d'estudis a assolir*

Com es pot apreciar en l'anterior gràfic, el perfil que es dibuixa en funció de les mitjanes obtingudes evidencia de forma clara les diferències que s'estableixen entre aquells joves que pensen que poden arribar a assolir estudis de nivell *baix* i *mitjà*, d'aquells que pensen que finalitzaran estudis de nivell *alt*. En relació amb els joves que pensen que tan sols podran assolir estudis de nivell *baix*, la mitjana general se situa en ( $\bar{x} = 2,990$ ), dada per sobre de la mitjana teòrica de ( $\bar{x} = 2,5$ ). Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la competència *Matemàtica* i *Laboral*, mentre que les competències en les quals els joves s'autoperceben amb un major domini són la competència en *Tractament de la informació i competència digital* i *Autonomia i iniciativa*.

D'altra banda, els joves que tenen la percepció que podran arribar a assolir un nivell d'estudis mitjà obtenen una mitjana general ( $\bar{x} = 3,023$ ), que se situa en un nivell de domini *alt* segons la classificació establerta, i per sobre de la mitjana teòrica de (

$\bar{x} = 2,5$ ). Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la competència *Matemàtica* i la competència *Laboral*, mentre que les competències en les quals els joves s'autoperceben amb un major domini són *Tractament de la informació* i *competència digital* i la competència en *Autonomia i iniciativa*.

Finalment, els joves que tenen la percepció que podran arribar assolir un nivell d'estudis *alt* obtenen una mitjana general ( $\bar{x} = 3,365$ ), que se situa en un nivell de domini *alt* segons la classificació establerta i per sobre de la mitjana teòrica de ( $\bar{x} = 2,5$ ). Totes les competències obtenen una mitjana que se situen en un nivell de domini *alt*.

En segon lloc analitzen la variable des del punt de vista de la percepció dels tutors/res dels CRAE en relació amb el nivell de domini de competències bàsiques.

Competències	Mitjanes			Anova	Duncan
	Nivell baix (1)	Nivell Mitjà (2)	Nivell alt (3)		
Oral	3,032	3,379	3,648	,010	3 > 2 i 1
Escrita	2,048	2,736	3,055	,001	3 i 2 > 1
Lectora	2,269	2,740	3,444	,000	3 > 2 i 1
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA	2,449	2,952	3,382	,000	3 > 2 > 1
Numèrica i càlcul	2,602	3,148	3,814	,000	3 > 2 > 1
Resolució problemes	2,033	2,472	2,900	,001	3 > 2 > 1
Geometria i mesures	2,259	2,847	3,361	,000	3 > 2 > 1
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	2,298	2,822	3,358	,000	3 > 2 > 1
Utilització d'objectes	2,276	2,811	3,022	,000	3 > 2 i 1
Interacció amb l'entorn	2,826	3,277	3,166	-----	
Medi Ambient	2,461	2,833	2,500	-----	
Salut	2,638	3,100	3,177	,006	3 i 2 > 1
COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC	2,551	3,005	2,966	,009	2 > 3 > 1
Accés i tractament de la informació	2,697	3,111	3,476	,000	3 > 2 > 1
Ús de les tecnologies	2,423	3,074	3,148	,000	3 i 2 > 1
COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL	2,560	3,092	3,312	,000	3 i 2 > 1
Habilitats de recerca de feina	2,115	2,466	2,494	-----	
Drets i deures	1,173	1,407	1,333	-----	
Qualitat de la feina	2,054	2,240	2,857	,003	3 > 2 i 1
Adaptabilitat	2,355	2,544	2,875	-----	
Empleabilitat	2,305	2,544	2,755	-----	
COMPETÈNCIA LABORAL	2,008	2,240	2,463	-----	
Habilitats cognitives	1,985	2,435	2,888	,000	3 > 2 > 1
Dinàmica personal i relacional	2,303	2,625	3,011	,005	3 > 2 i 1
COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE	2,144	2,530	2,950	,000	3 > 2 > 1
Autonomia	2,300	2,823	3,191	,000	3 > 2 > 1

Iniciativa	2,215	2,567	2,968	,001	3 > 2 i 1
COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA	2,258	2,695	3,080	,000	3 > 2 > 1
Habilitats socials	2,485	2,669	2,896	-----	
Pensament social	2,513	2,816	2,923	-----	
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA	2,499	2,743	2,910	-----	
MITJANA GENERAL	2,347	2,760	3,052	,000	3 i 2 > 1

Taula 63. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable nivell d'estudis a assolir

En relació amb la *competència Lingüística* percebuda pels tutors, les mitjanes obtingudes denoten que existeixen diferències estadísticament significatives en la dimensió *Oral* ( $p=,010$ ), *Escrita* ( $p=,001$ ), i *Lectora* ( $p=,000$ ), a més que també existeixen aquestes diferències a escala general de la competència ( $p=,000$ ). En termes generals, en aquesta competència existeixen diferències entre la mitjana d'aquells tutors/res que pensen que els joves poden arribar a assolir un nivell d'estudi baix i aquells que pensen que assoliran un nivell d'estudis mitjà. Però també existeixen diferències entre aquells tutors/res que pensen que els joves poden arribar a assolir un nivell d'estudis mitjà i aquells que pensen que assoliran un nivell d'estudis alt. A mesura que l'expectativa d'estudis augmenta, també ho fa la mitjana obtinguda.

Quant a la competència *Matemàtica*, les diferències significatives identificades es troben en la dimensió *Números i càlcul* ( $p=,000$ ), *Resolució de problemes* ( $p=,001$ ), *Geometria* ( $p=,000$ ) i en la competència global ( $p=,000$ ). Igual que succeïa amb la competència anterior, a mesura que l'expectativa d'estudis augmenta també ho fa la mitjana obtinguda en les dimensions competencials, així com en la valoració global de la competència.

Pel que fa a la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, les diferències significatives es troben identificades en la dimensió *Utilització d'objectes quotidians* ( $p=,000$ ), *salut* ( $p=,006$ ) i en la valoració de la competència global ( $p=,009$ ). En aquest cas, cal destacar que les diferències significatives s'estableixen entre les mitjanes d'aquells tutors/res que pensen que els joves poden arribar a assolir un nivell d'estudis baix i aquells que pensen que els adolescents assoliran un nivell d'estudis mitjà o alt.

En relació amb la competència en *Tractament de la informació i competència digital* les diferències significatives es troben en la dimensió *Tractament i accés a la informació* ( $p=,000$ ), *Ús de la tecnologia* ( $p=,000$ ), i en la competència global ( $p=,000$ ). En el cas de la dimensió *Tractament i accés a la informació*, les diferències significatives es donen

entre aquells tutors/res que pensen que els joves assoliran un nivell d'estudis *baix*, i aquells que pensen que serà *mitjà*, però també entre aquests últims i els tutors/res que pensen que els joves assoliran un nivell d'estudis *alt*. En la dimensió *Ús de la tecnologia* i en la competència global, les diferències significatives es donen entre aquells tutors/res que pensen que els joves assoliran un nivell d'estudis *baix*, i aquells que pensen que serà *mitjà* o *alt*. En general, a mesura que l'expectativa d'estudis augmenta també ho fa la mitjana global de les competències.

Quant a la competència *Laboral*, troben diferències significatives en la dimensió *Qualitat de la feina* ( $p=,003$ ), on la mitjana dels tutors/res que perceben que els joves assoliran un nivell d'estudis *baix* o *mitjà*, és menys elevada que la mitjana dels tutors/res que pensen que els adolescents assoliran un nivell d'estudis *alt*.

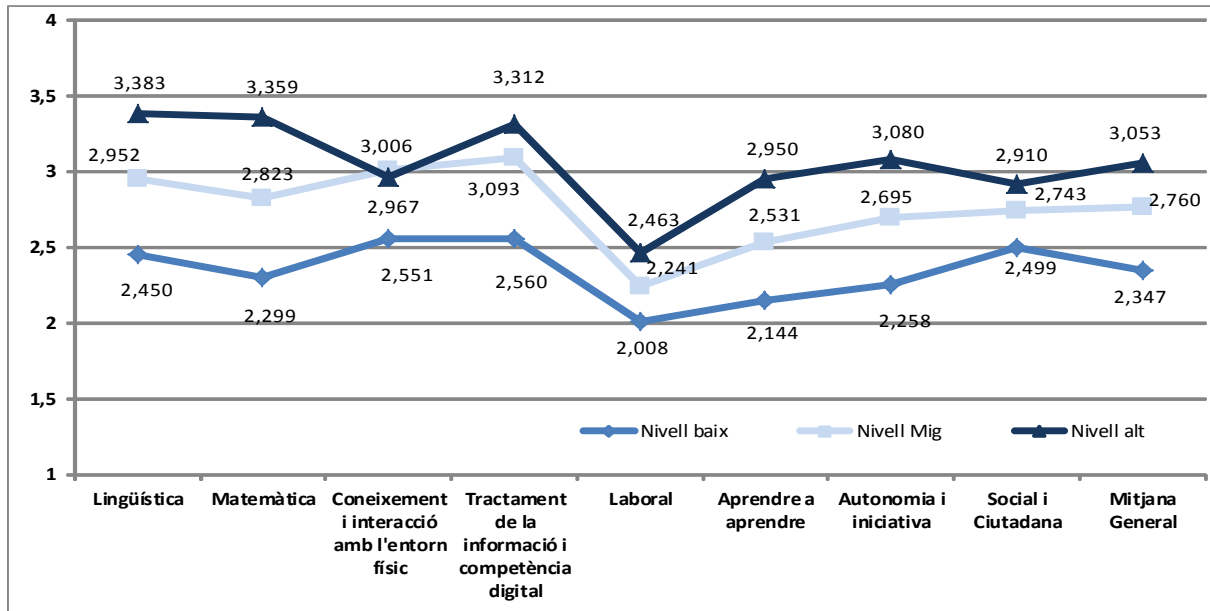
Pel que fa a la competència en *Aprendre a aprendre*, les diferències significatives es troben identificades en la dimensió *Habilitats cognitives* ( $p=,000$ ), *Dinàmica personal* ( $p=,005$ ) i en la competència global ( $p=,000$ ). En la dimensió *habilitats cognitives*, i en la valoració de la competència global, les diferències significatives es donen entre aquells tutors/res que pensen que els joves assoliran un nivell d'estudis *baix*, i els que pensen que serà *mitjà*; però també entre aquests últims i els tutors/res que pensen que els joves assoliran un nivell d'estudis *alt*. En la dimensió *Dinàmica personal* les diferències significatives es donen entre aquells tutors/res que pensen que els adolescents assoliran un nivell d'estudis *baix*, i aquells que pensen que serà *alt*. En general, a mesura que l'expectativa d'estudis augmenta, també ho fa la mitjana de les competències percebudes.

En relació amb la competència en *Autonomia i iniciativa*, les diferències significatives es troben identificades en la dimensió *Autonomia* ( $p=,000$ ), *Iniciativa* ( $p=,001$ ) i en la competència global ( $p=,000$ ). Tant en la dimensió *Autonomia* com en la valoració de la competència global, les diferències significatives es troben en aquells tutors/res que pensen que els joves assoliran un nivell d'estudis *baix*, i aquell que pensen que serà *mitjà*, però també entre aquests últims i els tutors/res que pensen que els joves assoliran un nivell d'estudis *alt*. En la dimensió *Iniciativa* les diferències es troben entre aquells tutors/res que pensen que els joves assoliran un nivell d'estudis *baix* o *mitjà* i els tutors/res que pensen que els joves assoliran un nivell d'estudis *alt*.

Quant a la competència social i ciutadana, no es donen diferències estadísticament significatives.



Per acabar, a escala general de les competències bàsiques s'observen diferències significatives ( $p=,000$ ) en les mitjanes dels tutors/res que perceben que els joves arribar a assolir estudis de nivell *baix*, i aquells tutors/res que perceben que els adolescents podran assolir estudis de nivell *mitjà* o *alt*.



Gràfic. 120 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable *nivell d'estudis a assolir*

Com es pot apreciar en l'anterior gràfic, el perfil que es dibuixa en funció de les mitjanes obtingudes evidencia de forma clara les diferències que s'estableixen entre aquells tutors/res que pensen que els adolescents poden arribar a assolir estudis de nivell *baix* i els que pensen que finalitzaran estudis de nivell *mitjà* o *alt*.

En relació amb els tutors/res que pensen que els joves tan sols podran assolir estudis de nivell *baix*, la mitjana general se situa en ( $\bar{x}=2,347$ ), dada per sota de la mitjana teòrica de ( $\bar{x}=2,5$ ). Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la *Matemàtica*, *Laboral* i *Aprendre a Aprendre*, mentre que les competències en les quals els joves, segons els seus tutors/res dels CRAE, tenen un major domini són *tractament de la informació*, i *competència digital*, i la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn*.

D'altra banda, els tutors que tenen la percepció que els joves podran arribar a assolir un nivell d'estudis mitjà obtenen una mitjana general ( $\bar{x}=2,760$ ), que se situa en un nivell de domini mitjà segons la classificació establerta i per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ). Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la competència *Laboral* i *Aprendre a Aprendre*, mentre que les competències que els joves, segons els

seus tutors/res dels CRAE, mostren un major domini són *tractament de la informació i competència digital*, i la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn*.

Finalment, els tutors que tenen la percepció que els joves podran arribar a assolir un nivell d'estudis *alt* obtenen una mitjana general ( $\bar{x} = 3,053$ ), que se situa en un nivell de domini *alt* segons la classificació establerta i per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ). Totes les competències obtenen una mitjana que se situen en un nivell de domini *alt*, menys la competència *Laboral*, la competència en *Aprendre a Aprendre* i la competència *Social i Ciutadana*, les quals se situen en un nivell de competència *mitjà*.

En tercer lloc, analitzem la variable des del punt de vista dels professors/res a l'institut o centre de formació. Cal posar de manifest que en aquest aspecte, es fa referència tan sols a la competència *Lingüística* i la competència *Matemàtica* a escala global, sense aprofundir en les dimensions. Des del punt de vista dels professors/res als instituts o centres de formació, els resultats evidencien que existeixen diferències significatives tant en la *competència lingüística* ( $p = ,000$ ) com en la *competència Matemàtica* ( $p = ,000$ ). En ambdues competències, el nivell de percepció de competències que perceben els professors/res és major a mesura que també és més elevat el nivell d'estudis que pensen que podrien finalitzar els joves.

Competències	Mitjanes			Anova Duncan
	Nivell baix (1)	Nivell Mitjà (2)	Nivell alt (3)	
Competència Lingüística	2,333	2,667	3,446	,000 1 < 2 < 3
Competència Matemàtica	1,833	2,311	3,183	,000 1 < 2 < 3

Taula 64. Mitjanes del professorat en funció de la variable *nivell d'estudis a assolir*

### **Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència l'ajuda en el CRAE per part dels seus tutors/res dels adolescents**

Amb la finalitat de facilitar la interpretació i comprensió de les dades es realitza, tal com es mostra en la següent taula, una categorització de les respostes obtingudes en la variable *i*, partir d'aquestes, es realitzen les proves estadístiques corresponents.

Tipologia d'estudis	Categorització
No /mai	Seguiment inadequat
A vegades	Seguiment inadequat
Gairebé sempre	Seguiment adequat
Sempre	Seguiment adequat

Taula 65. Categorització de les respostes dels joves relacionades amb el seguiment dels tutors/res en el CRAE

En primer lloc es porta a terme l'anàlisi de la variable prenent en consideració l'autopercepció de les competències bàsiques dels joves en relació amb l'autopercepció al voltant del suport acadèmic que li donen els seus tutors/res al CRAE. A continuació es presenta una taula que recull el conjunt de mitjanes obtingudes de la categorització de respostes, així com les significances existents.

Competències	Mitjanes		Sig.
	Seguiment inadequat (1)	Seguiment adequat (2)	
Oral	3,197	3,474	-----
Escrita	2,841	2,885	-----
Lectora	3,000	3,248	-----
<b>COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA</b>	3,013	3,202	-----
Numèrica i càlcul	3,182	3,077	-----
Resolució problemes	2,700	3,087	-----
Geometria i mesures	2,773	3,128	-----
<b>COMPETÈNCIA MATEMÀTICA</b>	2,885	3,097	-----
Utilització d'objectes	2,745	3,144	-----
Interacció amb l'entorn	3,091	3,590	-----
Medi Ambient	2,864	3,038	-----
Salut	2,982	3,379	,033 2 > 1
<b>COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC</b>	2,920	3,288	,021 2 > 1
Accés i tractament de la informació	3,104	3,344	-----
Ús de les tecnologies	2,909	3,253	-----
<b>COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL</b>	3,006	3,299	,049 2 > 1
Habilitats de recerca de feina	2,527	2,928	,041 2 > 1
Drets i deures	2,133	2,108	-----
Qualitat de la feina	2,688	3,177	,019 2 > 1
Adaptabilitat	2,705	3,262	,007 2 > 1
Empleabilitat	2,687	3,188	,006 2 > 1
<b>COMPETÈNCIA LABORAL</b>	2,551	2,948	,028 2 > 1
Habilitats cognitives	2,720	3,186	,006 2 > 1
Dinàmica personal i relacional	2,775	3,254	,007 2 > 1
<b>COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE</b>	2,747	3,220	,003 2 > 1

Autonomia	2,938	3,420	,001	2 > 1
Iniciativa	2,786	3,255	,017	2 > 1
<b>COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA</b>	2,862	3,337	,004	2 > 1
Habilitats socials	2,883	3,367	,009	2 > 1
Pensament social	2,812	3,240	,020	2 > 1
<b>COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA</b>	2,848	3,303	,009	2 > 1
<b>MITJANA GENERAL</b>	2,854	3,212	,013	2 > 1

Taula 66. Mitjanes dels joves en funció de la variable *suport acadèmic dels tutors/res en el CRAE*

En relació amb la *competència Lingüística* i *competència Matemàtica*, no s'aprecien diferències significatives, ni a escala global ni en cadascuna de les dimensions que componen aquestes competències.

Pel que fa a la *competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, les diferències significatives es troben identificades en la dimensió *Salut* ( $p=,033$ ) i en la *competència global* ( $p=,021$ ). En aquest cas, les mitjanes dels joves que perceben un suport acadèmic adequat per part dels seus tutors, són superiors a les mitjanes obtingudes d'aquells adolescents que perceben un suport acadèmic inadequat.

En relació amb la *competència en Tractament de la informació i competència digital* les diferències significatives no es troben en les dimensions que la componen sinó que s'identifiquen a escala de la *competència global* ( $p=,049$ ). Això significa que els joves que perceben un suport acadèmic adequat per part dels seus tutors, perceben també major domini de la *competència* en comparació amb els joves que perceben com inadequat aquest suport acadèmic.

Quant a la *competència Laboral*, trobem diferències significatives en les dimensions *Habilitats de recerca de feina* ( $p=,041$ ), *Qualitat de la feina* ( $p=,019$ ), *Adaptabilitat* ( $p=,007$ ), *Empleabilitat* ( $p=,006$ ), i en el marc de la *competència global* ( $p=,028$ ). En tots els casos, les mitjanes obtingudes pels joves que perceben un suport acadèmic adequat per part dels seus tutors/res dels CRAE, són majors a les mitjanes obtingudes pels joves que perceben com inadequat aquest suport.

Pel que fa a la *competència en Aprendre a aprendre*, les diferències significatives es troben identificades en la dimensió *Habilitats cognitives* ( $p=,006$ ), *Dinàmica personal* ( $p=,007$ ) i en la valoració de la *competència global* ( $p=,003$ ). En tots els casos, les mitjanes obtingudes pels joves que perceben un suport acadèmic adequat per part dels

seus tutors/res dels CRAE, són majors a les mitjanes obtingudes pels joves que perceben com inadequat aquest suport.

En relació amb la competència en *Autonomia i iniciativa*, les diferències significatives es troben identificades en la dimensió *Autonomia* ( $p=,001$ ), *Iniciativa* ( $p=,017$ ) i en la competència global ( $p=,004$ ). Tant en les dues dimensions, com en la competència global, les mitjanes obtingudes pels joves que perceben un suport acadèmic adequat per part dels seus tutors/res dels CRAE, són majors a les mitjanes obtingudes pels joves que perceben com inadequat aquest suport.

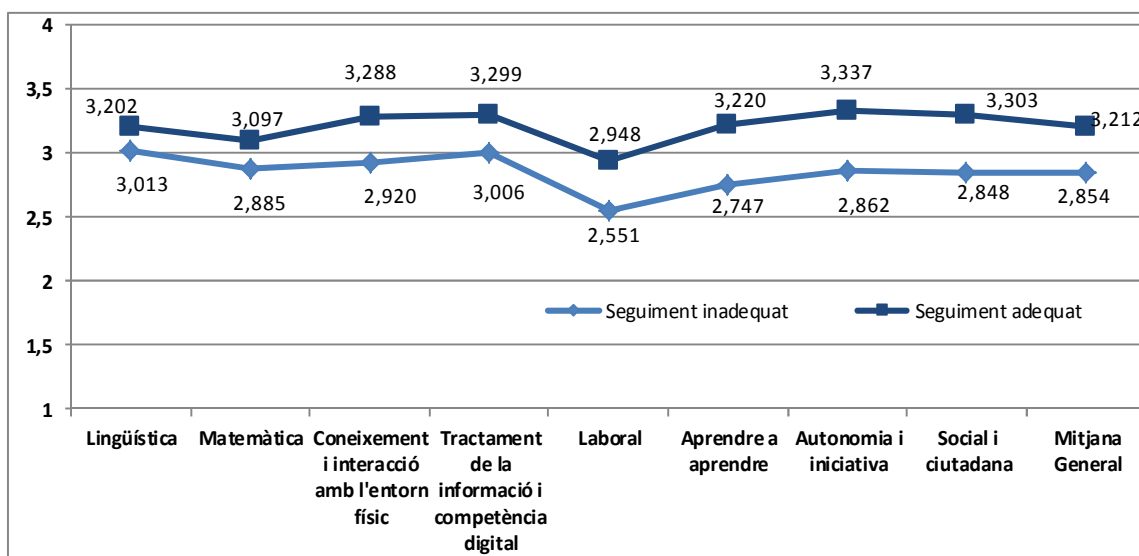
Quant a la competència *Social i Ciutadana*, les diferències estadísticament significatives es troben en la dimensió *Habilitats Socials* ( $p=,009$ ), *Pensament Social* ( $p=,020$ ), i en la competència global ( $p=,009$ ). Tant en les dues dimensions, com en la valoració de la competència global, les mitjanes obtingudes pels joves que perceben un suport acadèmic adequat per part dels seus tutors/res dels CRAE, són majors que les mitjanes obtingudes pels joves que perceben com inadequat aquest suport.

Finalment, a escala general de competències bàsiques s'observen diferències significatives ( $p=,013$ ); les quals s'expliquen des del punt de vista que les mitjanes obtingudes pels joves que perceben un suport acadèmic adequat per part dels seus tutors/res dels CRAE són majors que les mitjanes obtingudes pels joves que perceben com inadequat aquest suport.

Si analitzem el següent gràfic, que recull les dades de les mitjanes obtingudes de cada competència, observem que la mitjana general dels joves que perceben un adequat suport acadèmic per part dels seus tutor/res dels CRAE se situa en ( $\bar{x}=2,854$ ), dada per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ), i en un nivell de domini *mitjà* segons la classificació establerta. Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la competència *Laboral* i la competència en *Aprendre a Aprendre*, mentre que les competències en les quals els joves perceben amb major domini són la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn* i la competència en *Autonomia i iniciativa* i *Social i Ciutadana*.

Per altra banda, i en relació amb els joves que perceben un suport acadèmic adequat per part dels tutors/res, la mitjana general obtinguda ( $\bar{x}=3,122$ ) se situa per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ), i en un nivell de domini *alt* segons la classificació establerta. Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la competència *Laboral*, *Lingüística* i *Matemàtica*, mentre que les competències que els joves perceben amb un

major domini són la competència *Coneixement i interacció amb l'entorn*, *Tractament de la informació i competència digital*, *Autonomia i iniciativa* i *Social i Ciutadana*.



Gràfic.121 Mitjanes dels joves en funció de la variable *suport acadèmic dels tutors/res en el CRAE*

En segon lloc, analitzem aquesta variable a partir de la percepció que tenen els tutors/res dels CRAE de les competències bàsiques dels joves i sota els mateixos indicadors de resposta. A continuació es mostra una taula que recull el conjunt de mitjanes obtingudes de la categorització de respostes, així com les significances existents.

Competències	Mitjanes		Sig.
	Seguiment inadequat (1)	Seguiment adequat (2)	
Oral	3,261	3,262	-----
Escrita	2,642	2,446	-----
Lectora	2,761	2,638	-----
<b>COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA</b>	2,889	2,783	-----
Numèrica i càlcul	2,809	3,042	-----
Resolució problemes	2,742	2,303	-----
Geometria i mesures	2,785	2,654	-----
<b>COMPETÈNCIA MATEMÀTICA</b>	2,779	2,667	-----
Utilització d'objectes	2,742	2,583	-----
Interacció amb l'entorn	3,214	3,021	-----
Medi Ambient	3,142	2,531	-----
Salut	3,200	2,859	-----

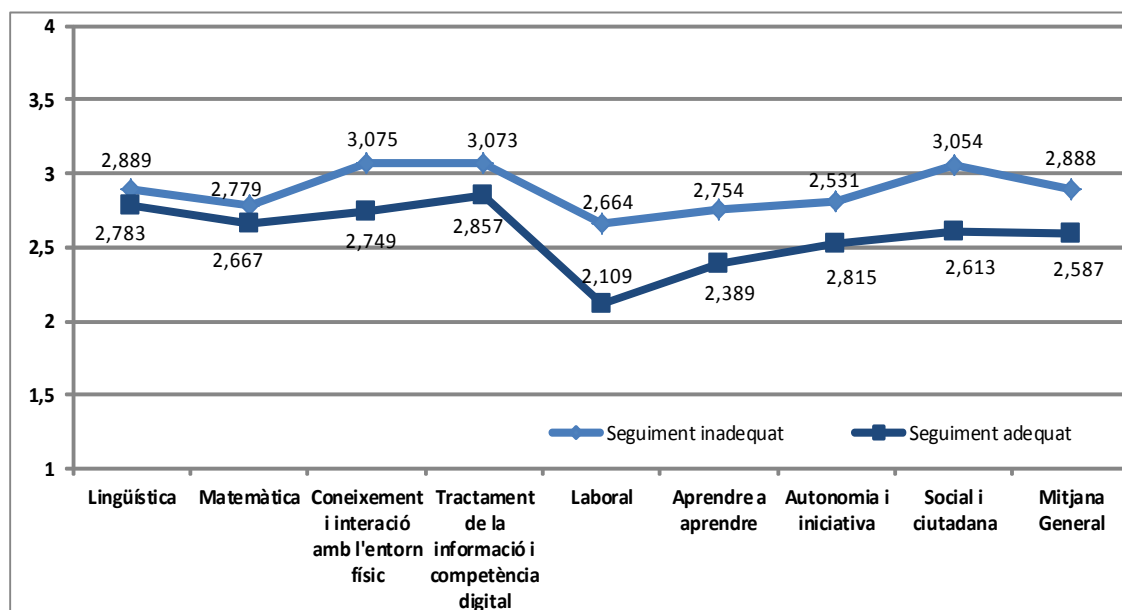
<b>COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC</b>	3,075	2,749	-----	
Accés i tractament de la informació	3,122	2,966	-----	
Ús de les tecnologies	3,023	2,748	-----	
<b>COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL</b>	3,073	2,857	-----	
Habilitats de recerca de feina	2,800	2,239	,019	1 > 2
Drets i deures	1,904	1,202	,004	1 > 2
Qualitat de la feina	2,693	2,216	-----	
Adaptabilitat	2,946	2,461	-----	
Empleabilitat	2,974	2,408	,022	1 > 2
<b>COMPETÈNCIA LABORAL</b>	2,664	2,109	,009	1 > 2
Habilitats cognitives	2,678	2,268	-----	
Dinàmica personal i relacional	2,828	2,509	-----	
<b>COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE</b>	2,754	2,389	-----	
Autonomia	2,896	2,617	-----	
Iniciativa	2,734	2,445	-----	
<b>COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA</b>	2,815	2,531	-----	
Habilitats socials	3,030	2,579	-----	
Pensament social	3,076	2,645	-----	
<b>COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA</b>	3,054	2,612	-----	
<b>MITJANA GENERAL</b>	2,887	2,587	-----	

Taula 67. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable suport acadèmic dels tutors/res en el CRAE

En relació amb la competència *Lingüística*, la competència *Matemàtica*, la competència *en el Tractament de la informació i competència digital*, la competència *en Aprendre a aprendre*, la competència *en Autonomia i iniciativa* la competència *Social i Ciutadana* i en la mitjana general de les competències bàsiques, no s'aprecien diferències significatives, ni a escala global ni en cadascuna de les dimensions que les componen. Això significa que, en aquests casos, les mitjanes obtingudes pels tutors/res que perceben un suport acadèmic adequat no ofereixen diferències significatives en comparació amb les mitjanes d'aquells tutors/res que perceben aquest suport com inadequat en els joves.

Les úniques diferències significatives es donen en la competència laboral. En aquest cas en les dimensions *Habilitats de recerca de feina* ( $p=,019$ ), *Drets i deures* ( $p=,004$ ) *Empleabilitat* ( $p=,022$ ), i a nivell de la competència global ( $p=,009$ ). En aquests casos, les mitjanes obtingudes pels tutors/res que perceben un suport acadèmic adequat estan

per sota de les mitjanes d'aquells tutors/res que perceben aquest suport com inadequat.



Gràfic. 122 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable *suport acadèmic en el CRAE*

Com es pot comprovar en el gràfic anterior, la mitjana de totes les competències bàsiques obtingudes pels tutors/res que perceben un suport acadèmic adequat, són inferiors a les mitjanes obtingudes pels tutors/res que perceben com inadequat aquest suport. El fet destacable que es desprèn radica en què l'atenció i suport acadèmic que es dóna als joves dels quals els seus tutors/res dels CRAE perceben que tenen un bon nivell de competències bàsiques, és menor a la que es facilita als joves dels quals es percep que tenen un nivell de competències bàsiques inferior. És a dir, l'atenció i seguiment acadèmic es dóna amb més intensitat a aquells joves que més ho necessiten, fet que propicia que la resta de joves puguin rebre una atenció menys intensa.

La mitjana general obtinguda dels tutors/res que perceben un suport acadèmic inadequat als joves ( $\bar{x} = 2,888$ ) situa per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ) i en un nivell de domini *mitjà* segons la classificació establerta. Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la competència *Laboral*, la competència en *Aprendre a Aprendre*, i la competència en *Autonomia i iniciativa*, mentre que les competències que aquests tutors/res perceben amb major domini per part dels joves són la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn*, la competència en *Tractament de la informació i competència Digital* i la competència *Social i Ciutadana*.



Per altra banda, i en relació amb els tutors/res que perceben un suport acadèmic adequat als joves, la mitjana general obtinguda de les competències bàsiques ( $\bar{x} = 2,587$ ) se situa per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x} = 2,5$ ) i en un nivell de domini *mitjà*, segons la classificació establerta. Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la competència *Laboral*, competència en *Aprendre a Aprendre* i la competència *Social i Ciutadana*, mentre que les competències que aquests tutors/res perceben amb major domini per part dels joves són la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn*, competència en *Tractament de la informació i competència digital* i la competència en *Lingüística*.

En tercer lloc, analitzem la percepció de les competències bàsiques dels tutors/res prenent en consideració el suport acadèmic general que es dona als joves en el CRAE, per tant, ja no se centra tan sols en el suport que pugui facilitar el tutor/a. A continuació es mostra una taula que recull el conjunt de mitjanes obtingudes de la categorització de respostes, així com les significances existents.

Competències	Mitjanes		Sig.	
	Nivell inadequat (1)	Nivell adequat (2)		
Oral	3,216	3,284	----	
Escrita	2,485	2,466	----	
Lectora	2,686	2,640	----	
<b>COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA</b>	2,796	2,797	----	
Numèrica i càlcul	3,039	3,000	----	
Resolució problemes	2,571	2,264	----	
Geometria i mesures	2,721	2,649	----	
<b>COMPETÈNCIA MATEMÀTICA</b>	2,777	2,638	----	
Utilització d'objectes	2,647	2,584	----	
Interacció amb l'entorn	3,235	2,959	----	
Medi Ambient	2,912	2,473	----	
Salut	3,094	2,816	----	
<b>COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC</b>	2,972	2,708	----	
Accés i tractament de la informació	3,059	2,954	----	
Ús de les tecnologies	2,853	2,752	----	
<b>COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL</b>	2,956	2,853	----	
Habilitats de recerca de feina	2,565	2,196	<b>,033</b>	<b>1 &gt; 2</b>
Drets i deures	1,373	1,259	----	
Qualitat de la feina	2,622	2,121	<b>,008</b>	<b>1 &gt; 2</b>

Adaptabilitat	2,904	2,349	,006	1 > 2
Empleabilitat	2,824	2,325	,005	1 > 2
<b>COMPETÈNCIA LABORAL</b>	2,457	2,055	,008	1 > 2
Habilitats cognitives	2,515	2,233	-----	
Dinàmica personal i relacional	2,806	2,434	,036	1 > 2
<b>COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE</b>	2,660	2,333	-----	
Autonomia	2,914	2,533	,033	1 > 2
Iniciativa	2,748	2,362	,022	1 > 2
<b>COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA</b>	2,831	2,447	,023	1 > 2
Habilitats socials	2,920	2,587	,016	1 > 2
Pensament social	2,950	2,587	,036	1 > 2
<b>COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA</b>	2,935	2,548	,021	1 > 2
<b>MITJANA GENERAL</b>	2,798	2,547	-----	

Taula 68. Mitjanes significatives en funció de la variable *suport acadèmic general en el CRAE*

Com es mostra a la taula anterior, no existeixen diferències significatives entre els tutors/res que manifesten que el suport acadèmic en el CRAE és adequat i els que pensen que aquest suport és inadequat, en el que fa a la competència *lingüística, matemàtica, coneixement i interacció amb l'entorn físic* i la competència en *tractament de la informació i competència digital*.

Sí que existeixen diferències estadísticament significatives en relació amb la competència *Laboral*, concretament en la dimensió *Habilitats de recerca de feina* ( $p=,033$ ), *Qualitat de la feina* ( $p=,008$ ), *Adaptabilitat* ( $p=,006$ ), *Empleabilitat* ( $p=,005$ ), i en el global de la competència *Laboral* ( $p=,008$ ). En tots els casos, les mitjanes de la percepció de competències obtinguda pels tutors/res que manifesten un suport acadèmic general adequat són inferiors a les mitjanes dels tutors/res que perceben aquest suport com inadequat.

Pel que fa a la competència en *aprendre a aprendre*, les diferències significatives es troben identificades tan sols en la dimensió *Dinàmica personal* ( $p=,036$ ). En aquest cas, la mitjana de la percepció de competències obtinguda pels tutors/res que manifesten un suport acadèmic general adequat, és inferior a la que expliciten els tutors/res que perceben aquest suport com inadequat.

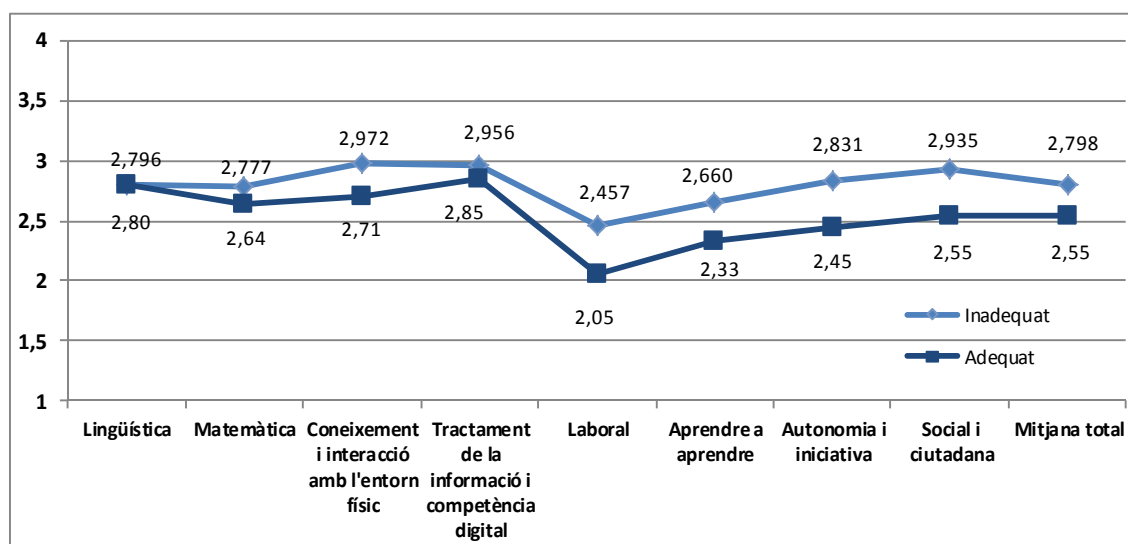
En relació amb la competència en *Autonomia i iniciativa*, les diferències significatives es troben identificades en la dimensió *Autonomia* ( $p=,033$ ), *Iniciativa* ( $p=,022$ ) i en la valoració de la competència global ( $p=,023$ ). Tant en les dues dimensions esmentades,

com en la competència global, les mitjanes obtingudes pels tutors/res que manifesten un suport acadèmic general adequat, són inferiors a les mitjanes dels tutors/res que expliciten que aquest suport és inadequat.

Quant a la competència *Social i Ciutadana*, les diferències estadísticament significatives es troben en la dimensió *Habilitats Socials* ( $p=,016$ ), en la dimensió *Pensament Social* ( $p=,036$ ), i en la competència global ( $p=,021$ ). Tant en la competència general com en les dues dimensions que la componen, les mitjanes obtingudes pels tutors/res que manifesten un suport acadèmic general adequat són inferiors a les mitjanes dels tutors/res que expliciten que aquest suport és inadequat.

Finalment, no existeixen diferències significatives ( $p=,094$ ) en les mitjanes de la valoració global de les competències bàsiques entre aquells tutors/res que perceben el seguiment acadèmic en el CRAE com adequat i els que pensen que és inadequat.

Per altra banda, i d'acord amb el següent gràfic, observem que el domini de competències dels joves segons els seus tutors/res dels CRAE és major en els casos en què es posa de manifest que el seguiment és inadequat. Aquest fet, com hem explicat anteriorment, pot venir determinat perquè aquests són joves que disposen d'un nivell general de competències bàsiques *mitjà-alt* i, en comparació a la resta de joves, no necessiten tant suport acadèmic. L'atenció i el suport acadèmic que necessiten la resta de joves és tan elevat, que pot arribar a restar atenció als joves que per si mateixos van mostrant un correcte desenvolupament acadèmic.



Gràfic. 123 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable *suport acadèmic en general en el CRAE*

### Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència el fet de si els joves dediquen temps a estudiar i fer deures en el CRAE després de les classes

Amb la finalitat de facilitar la interpretació i comprensió de les dades es porta a terme una categorització de les respostes obtingudes en la variable i, partir d'aquestes, es realitzen les proves estadístiques corresponents.

Tipologia d'estudis	Categorització
Tots els dies	Adequat
Més de 3 dies a la setmana	Adequat
Menys de 3 dies a la setmana	Inadequat
Mai	Inadequat

Taula 69. Categorització de les respostes dels joves relacionades amb el temps d'estudi al CRAE després de les classes

En primer lloc es porta a terme l'anàlisi de les diferències significatives prenent en consideració l'autopercepció dels joves de les seves competències bàsiques i l'autopercepció al voltant del temps que dediquen a estudiar i fer deures en el CRAE entre setmana. En conseqüència, a continuació es presenta una taula que recull el conjunt de mitjanes obtingudes en la categorització de respostes, així com les significances existents.

Competències	Mitjanes		Sig.
	< de 3 dies (1)	> de 3 dies (2)	
Oral	3,290	3,519	-----
Escrita	2,576	3,130	,003 1 < 2
Lectora	2,986	3,370	,035 1 < 2
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA	2,950	3,340	,006 1 < 2
Numèrica i càlcul	3,014	3,173	-----
Resolució problemes	2,852	3,130	-----
Geometria i mesures	2,859	3,213	-----
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	2,908	3,172	-----
Utilització d'objectes	2,948	3,148	-----
Interacció amb l'entorn	3,370	3,574	-----
Medi Ambient	2,630	3,315	,003 1 < 2
Salut	3,183	3,385	-----
COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC	3,033	3,356	,015 1 < 2

Accés i tractament de la informació	3,205	3,365	-----	
Ús de les tecnologies	3,038	3,296	-----	
<b>COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL</b>	3,121	3,331	-----	
Habilitats de recerca de feina	2,704	2,956	-----	
Drets i deures	1,873	2,308	-----	
Qualitat de la feina	2,872	3,238	,035	1 < 2
Adaptabilitat	2,977	3,278	-----	
Empleabilitat	2,928	3,205	-----	
<b>COMPETÈNCIA LABORAL</b>	2,688	3,007	,034	1 < 2
Habilitats cognitives	2,920	3,222	,033	1 < 2
Dinàmica personal i relacional	3,105	3,186	-----	
<b>COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE</b>	3,013	3,204	-----	
Autonomia	3,241	3,375	-----	
Iniciativa	3,040	3,246	-----	
<b>COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA</b>	3,141	3,311	-----	
Habilitats socials	3,146	3,358	-----	
Pensament social	2,997	3,272	-----	
<b>COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA</b>	3,072	3,315	-----	
<b>MITJANA GENERAL</b>	2,991	3,254	,029	1 < 2

Taula 70. Mitjanes dels joves en funció de la variable *temps d'estudi al CRAE*

En relació amb la competència *Lingüística*, les diferències significatives es donen en la dimensió *Escrita* ( $p=,003$ ), *Lectora* ( $p=,035$ ) i en la competència general ( $p=,006$ ). En aquests casos, la mitjana obtinguda pels joves que manifesten que estudien més de tres dies a la setmana és superior a la dels joves que expliciten que estudien menys de tres dies a la setmana.

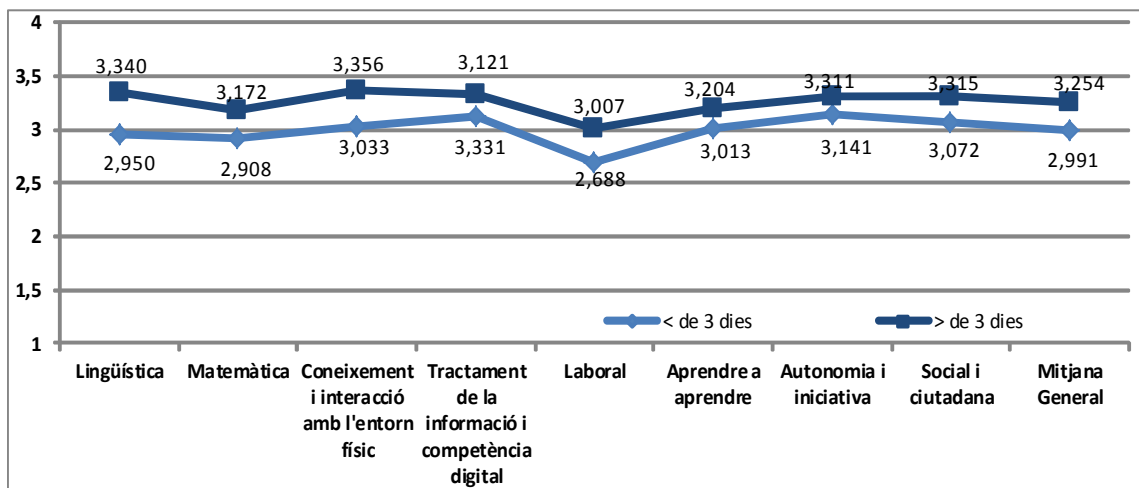
Quant a la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, les diferències significatives es donen en la dimensió de *Medi ambient* ( $p=,003$ ) i en la valoració de la competència global ( $p=,015$ ). En ambdós casos, la mitjana obtinguda dels joves que manifesten que estudien més de tres dies a la setmana és superior a la dels joves que expliciten que estudien menys de tres dies a la setmana.

Pel que fa a la competència *laboral*, les diferències significatives s'identifiquen en la dimensió *Qualitat de la feina* ( $p=,035$ ) i en la valoració de la competència global ( $p=,034$ ). En ambdós casos, la mitjana obtinguda dels joves que manifesten que estudien més de tres dies a la setmana és superior a la dels joves que expliciten que estudien menys de tres dies a la setmana.

En relació amb la competència en *Aprendre a aprendre*, les diferències significatives tan sols s'estableixen en la dimensió *Habilitats cognitives* ( $p=,033$ ), on la mitjana obtinguda per aquells joves que estudien i fan deures en els CRAE més de tres dies a la setmana és superior a la dels joves que ho fan menys tres dies a la setmana.

Pel que fa a la mitjana global de les competències bàsiques, sí que existeixen diferències significatives ( $p=,029$ ), i és que la mitjana dels joves que expliciten que estudien més de tres dies a la setmana és significativament superior a la mitjana d'aquells que ho fan menys de tres dies a la setmana.

Per acabar, hem de posar de manifest que en la competència *Matemàtica, Tractament de la informació i competència digital, Autonomia i iniciativa, Aprendre a aprendre* i en la competència *Social i Ciutadana* no s'aprecien diferències significatives en termes generals.



Gràfic. 124 Mitjanes dels joves en funció de la variable temps d'estudi al CRAE

Com es pot comprovar en el gràfic anterior, la mitjana de totes les competències bàsiques obtingudes pels joves que posen de manifest que estudien al CRAE més de tres dies a la setmana, són superiors a les mitjanes obtingudes pels joves que estudien menys de tres dies al CRAE.

La mitjana general obtinguda pels joves que posen de manifest que estudien al CRAE més de tres dies a la setmana ( $\bar{x}=3,254$ ) se situa per sobre de la mitjana teòrica de ( $\bar{x}=2,5$ ), i en un nivell de domini *alt* segons la classificació establerta. Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la competència *Laboral* i *Matemàtica*, mentre

que les competències amb major domini percebut per part d'aquests joves són la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn Social i ciutadana* i *Lingüística*.

Per altra banda, i en relació amb els joves que posen de manifest que estudien al CRAE menys de tres dies a la setmana, la mitjana general obtinguda de les competències bàsiques ( $\bar{x}=2,991$ ) se situa per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ), en un nivell de domini *mitjà* segons la classificació establerta. Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la *competència Laboral, Lingüística i Matemàtica*, mentre que les competències que aquests joves perceben amb major domini són la competència en *Tractament de la informació i competència digital* i *Autonomia i iniciativa*.

En segon lloc, analitzem aquesta variable des de la relació entre la percepció que tenen els tutors/res dels CRAE de les competències bàsiques dels joves i la percepció dels dies que estudien i fan deures entre setmana els joves. A continuació es mostra una taula que recull el conjunt de mitjanes obtingudes de la categorització de respostes, així com les significances existents.

Competències	Mitjanes		Sig.	
	< de 3 dies (1)	> de 3 dies (2)		
Oral	3,101	3,436	,032	1 < 2
Escrita	2,143	2,827	,001	1 < 2
Lectora	2,369	2,962	,008	1 < 2
<b>COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA</b>	2,538	3,075	,002	1 < 2
Numèrica i càlcul	2,667	3,385	,001	1 < 2
Resolució problemes	2,164	2,572	,027	1 < 2
Geometria i mesures	2,482	2,875	-----	
<b>COMPETÈNCIA MATEMÀTICA</b>	2,438	2,944	,005	1 < 2
Utilització d'objectes	2,543	2,669	-----	
Interacció amb l'entorn	3,071	3,019	-----	
Medi Ambient	2,696	2,519	-----	
Salut	2,836	2,977	-----	
<b>COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC</b>	2,787	2,796	-----	
Accés i tractament de la informació	2,816	3,170	,020	1 < 2
Ús de les tecnologies	2,649	2,929	,117	-----
<b>COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL</b>	2,733	3,050	,044	1 < 2
Habilitats de recerca de feina	2,291	2,335	-----	
Drets i deures	1,357	1,227	-----	
Qualitat de la feina	2,158	2,408	-----	
Adaptabilitat	2,496	2,555	-----	

Empleabilitat	2,430	2,537	-----	
COMPETÈNCIA LABORAL	2,146	2,219	-----	
Habilitats cognitives	2,137	2,520	,027	1 < 2
Dinàmica personal i relacional	2,414	2,698	-----	
COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE	2,276	2,609	,040	1 < 2
Autonomia	2,516	2,801	-----	
Iniciativa	2,321	2,658	,033	1 < 2
COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA	2,419	2,729	,049	1 < 2
Habilitats socials	2,559	2,724	-----	
Pensament social	2,632	2,777	-----	
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA	2,595	2,750	-----	
MITJANA GENERAL	2,491	2,772	,043	1 < 2

Taula 71. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable *temps d'estudi al CRAE*

En relació amb la competència *Lingüística*, les diferències significatives es donen en totes les seves dimensions, és a dir, *Oral* ( $p=,032$ ), *Escrita* ( $p=,001$ ) i *Lectora* ( $p=,008$ ), i en la valoració de la competència global ( $p=,002$ ). En aquests casos, la mitjana obtinguda pels tutors/res que manifesten que els joves estudien més de tres dies a la setmana és superior a la dels tutors/res que expliciten que els joves estudien menys de 3 dies a la setmana.

Quant a la competència *Matemàtica*, les diferències significatives es donen en la dimensió *Numèrica i càlcul* ( $p=,001$ ), *Resolució de problemes* ( $p=,027$ ), i en la competència global ( $p=005$ ). Com succeïa en la competència *Lingüística*, la mitjana obtinguda pels tutors/res que manifesten que els joves estudien més de tres dies a la setmana és superior a la dels tutors/res que expliciten que els joves estudien menys de tres dies a la setmana.

Pel que fa a la competència en *Tractament de la informació i competència digital*, les diferències significatives es donen en la dimensió *d'Accés i tractament de la informació* ( $p=,020$ ), i en la competència global ( $p=,044$ ). En aquests casos, la mitjana obtinguda pels tutors/res que manifesten que els joves estudien més de tres dies a la setmana és superior a la dels tutors/res que expliciten que els joves estudien menys de tres dies a la setmana.

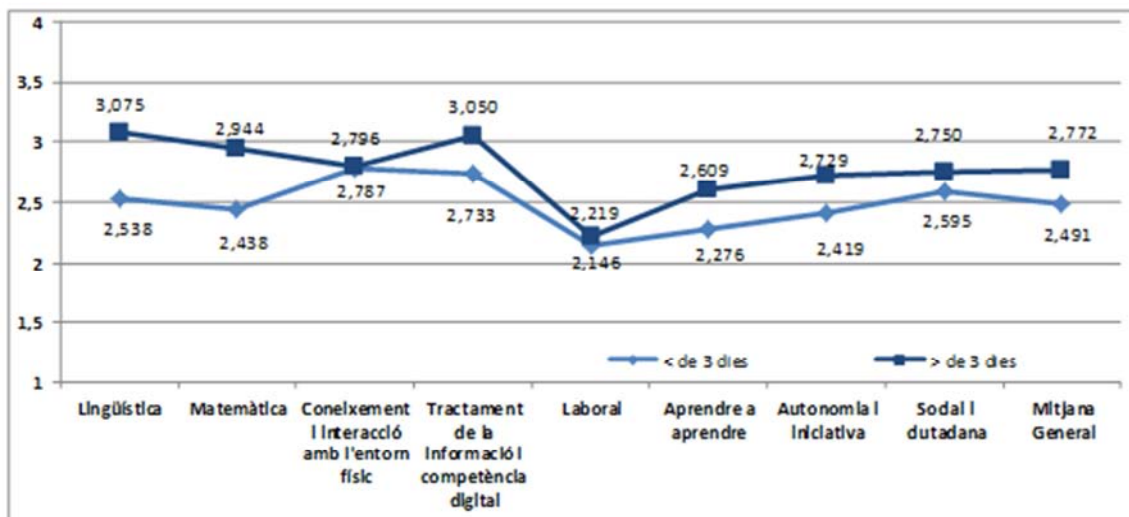
Quant a la competència en *Aprendre a Aprendre*, les diferències significatives es donen en la dimensió *Habilitats Cognitives* ( $p=,027$ ) i en la competència global ( $p=,040$ ). Com succeeix amb les competències anteriors, la mitjana obtinguda pels tutors/res que manifesten que els joves estudien més de tres dies a la setmana és superior a la dels tutors/res que expliciten que els joves estudien menys de tres dies a la setmana.



En relació amb la competència en *Autonomia i iniciativa*, les diferències significatives es troben en la dimensió *Iniciativa* ( $p=,033$ ) i en la competència global ( $p=,049$ ). En ambdós casos la mitjana obtinguda pels tutors/res que manifesten que els joves estudien més de tres dies a la setmana és superior a la dels tutors/res que expliciten que els joves estudien menys de tres dies a la setmana.

Pel que fa a la mitjana global de les competències bàsiques, també existeixen diferències significatives ( $p=,043$ ), i és que la mitjana total dels tutors/res que expliciten que els joves estudien més de tres dies a la setmana és superior a la mitjana dels tutors/res que expliciten que els joves estudien menys de tres dies a la setmana.

Per acabar, hem de posar de manifest que en relació amb la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, la competència *Laboral*, i la competència *Social i Ciutadana*, no s'aprecien diferències significatives entre les mitjanes d'aquells tutors/res que manifesten que els joves estudien més de tres dies a la setmana, i dels que expliciten que els joves estudien menys de tres dies a la setmana.



Gràfic. 125 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable temps d'estudi al CRAE

Com podem apreciar en l'anterior gràfic, les mitjanes obtingudes en relació amb la percepció de les competències bàsiques dels joves, prenent en consideració els temps d'estudi al CRAE, són sempre superiors en el cas dels adolescents que, segons els tutors/res, estudien més de tres dies a la setmana.

La mitjana general obtinguda pels tutors/res que posen de manifest que els joves estudien més de 3 dies a la setmana ( $\bar{x}=2,772$ ), se situa per sobre de la mitjana teòrica

( $\bar{x}=2,5$ ), en un nivell de domini *mitjà* segons la classificació establerta. Les competències que obtenen una mitjana més baixa són la competència *Laboral, Aprendre a Aprendre* i *Autonomia i iniciativa*, mentre que les competències amb major domini percebut per part d'aquests tutors/res són la competència en *Tractament de la informació i competència Digital, Lingüística i Matemàtica*.

Per altra banda, i en relació amb els tutors/res que posen de manifest que els joves estudien al CRAE menys de tres dies a la setmana, la mitjana general obtinguda de les competències bàsiques ( $\bar{x}=2,491$ ) se situa per sobre de la mitjana teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ), en un nivell de domini *mitjà*, segons la classificació establerta. Les competències que obtenen una mitjana més baixa són competència *Laboral, Aprendre a aprendre* i *Autonomia i iniciativa*, mentre que les competències que aquests tutors/res perceben amb major domini per part dels joves són la competència en *Tractament de la informació i competència digital, Coneixement i interacció amb l'entorn físic i Social i Ciutadana*.

### **Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència la relació que els joves tenen amb la seva família**

Com hem esmentat anteriorment, aquesta és una variable que, a causa de la sensibilitat que comporta, s'analitza des del punt de vista dels tutors/res dels CRAE. D'altra banda, cal aclarir que, amb la finalitat de facilitar la interpretació i comprensió de les dades, es porta a terme una categorització de les respostes obtingudes en la variable i, partir d'aquestes, es realitzen les proves estadístiques corresponents.

Tipologia d'estudis	Categorització
<b>Molt dolenta</b>	Dolenta
<b>Dolenta</b>	Dolenta
<b>Regular</b>	Regular
<b>Bona</b>	Bona
<b>Molt Bona</b>	Bona

Taula 72. Categorització de les respostes dels joves relacionades amb la variable *relació amb la família*

Tal com es pot apreciar en la següent taula, no existeixen diferències significatives en la percepció de competències bàsiques per part dels tutors/res dels CRAE, prenent en consideració la relació que els joves mantenen amb les seves famílies.

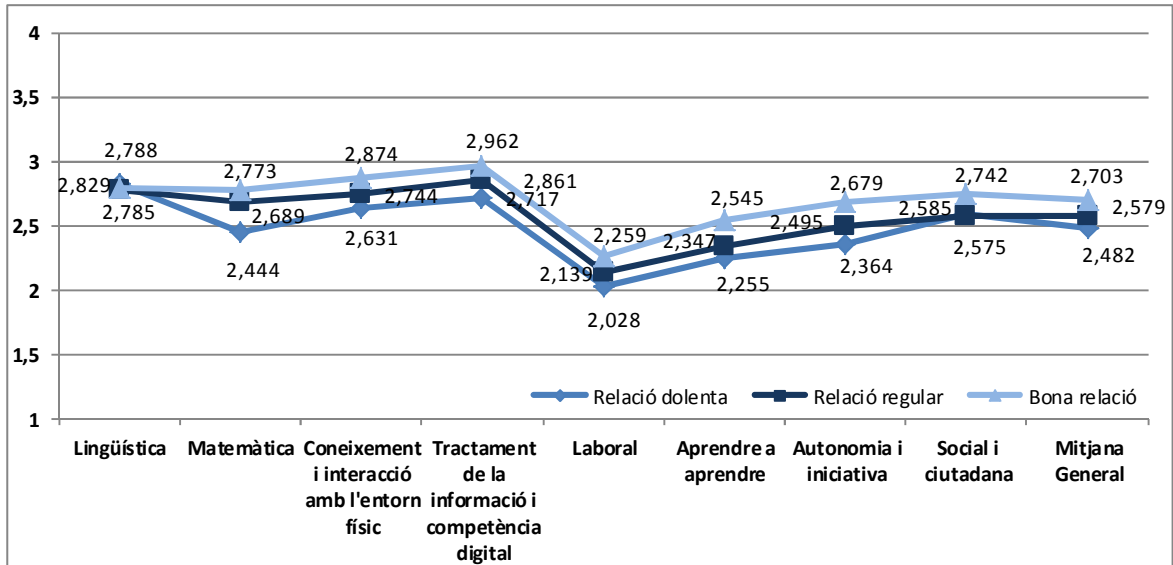
Competències	Mitjanes			Anova Duncan
	Relació dolenta (1)	Relació regular (2)	Relació bona (3)	
Lingüística	2,829	2,785	2,788	-----
Matemàtica	2,444	2,689	2,773	-----
Coneixement i interacció amb l'entorn físic	2,631	2,744	2,874	-----
Tractament de la informació i competència digital	2,717	2,861	2,962	-----
Laboral	2,028	2,139	2,259	-----
Aprendre a aprendre	2,255	2,346	2,544	-----
Autonomia i iniciativa	2,363	2,494	2,679	-----
Social i Ciutadana	2,585	2,574	2,741	-----
Mitjana General	2,481	2,579	2,702	-----

Taula 73. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable *relació amb la família*

Es pot afirmar que existeix una tendència que ens informa que, a millor relació dels joves amb les seves famílies, millors resultats en les competències bàsiques percebudes pels tutors/res dels CRAE. D'aquesta forma, en general, les mitjanes obtingudes en la percepció d'aquells tutors/res que consideren que els joves mantenen una bona relació amb les seves famílies és més elevada que la que s'obté d'aquells tutors/res que perceben que la relació és regular i la mitjana d'aquests últims és major que la mitjana obtinguda per part dels tutors/res que pensen que la relació és dolenta.

D'altra banda, i d'acord al següent gràfic que recull les mitjanes en les competències bàsiques percebudes pels tutors/res dels CRAE, observem que la competència amb un menor domini identificada, fa referència a la competència *Laboral* independentment de la relació que els joves mantinguin amb les seves famílies.

A més, i també independentment de la relació que els joves mantinguin amb les seves famílies, el nivell de domini de competències bàsiques que perceben els tutors/res és *mitjà*.



Gràfic. 126 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable relació amb la família

### Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència el consum de substàncies perjudicials per a la salut

Aquesta és una variable que, a causa de la sensibilitat que comporta, s'analitza des del punt de vista dels tutors/res dels CRAE.

Com s'observa en la següent taula, en funció del consum de substàncies es donen diferències significatives en la dimensió *Numèrica i càlcul* ( $p=,015$ ) de la *competència Matemàtica*, on la mitjana dels joves que segons els seus tutors/res dels CRAE consumeixen és significativament inferior a la mitjana d'aquells joves que segons els seus tutors/res dels CRAE no consumeixen aquests substàncies.

Competències	Mitjanes		Sig.
	Mitjanes presència de consum (1)	Mitjanes no presència de consum (2)	
Oral	3,137	3,397	-----
Escrita	2,402	2,548	-----
Lectora	2,464	2,859	-----
<b>COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA</b>	2,668	2,935	-----
Numèrica i càlcul	2,762	3,282	,015 1 < 2
Resolució problemes	2,243	2,487	-----
Geometria i mesures	2,589	2,760	-----
<b>COMPETÈNCIA MATEMÀTICA</b>	2,531	2,843	-----
Utilització d'objectes	2,457	2,762	-----
Interacció amb l'entorn	2,964	3,135	-----
Medi Ambient	2,446	2,788	-----

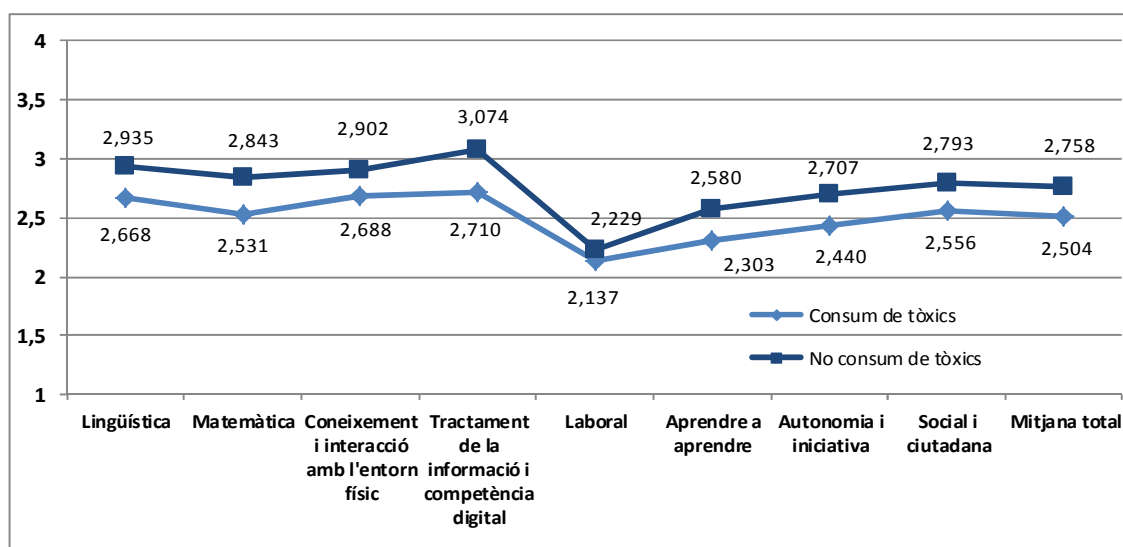
Salut	2,886	2,923	-----	
<b>COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC</b>	2,688	2,902	-----	
Accés i tractament de la informació	2,837	3,148	,042	1 < 2
Ús de les tecnologies	2,583	3,000	,018	1 < 2
<b>COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL</b>	2,710	3,074	,020	1 < 2
Habilitats de recerca de feina	2,341	2,281	-----	
Drets i deures	1,321	1,267	-----	
Qualitat de la feina	2,179	2,386	-----	
Adaptabilitat	2,429	2,627	-----	
Empleabilitat	2,415	2,553	-----	
<b>COMPETÈNCIA LABORAL</b>	2,137	2,229	-----	
Habilitats cognitives	2,185	2,469	-----	
Dinàmica personal i relacional	2,421	2,690	-----	
<b>COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE</b>	2,303	2,580	-----	
Autonomia	2,568	2,745	-----	
Iniciativa	2,311	2,668	,023	1 < 2
<b>COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA</b>	2,440	2,707	-----	
Habilitats socials	2,546	2,737	-----	
Pensament social	2,566	2,848	-----	
<b>COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA</b>	2,556	2,793	-----	
<b>MITJANA GENERAL</b>	2,504	2,758	-----	

Taula 74. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable *consum de substàncies perjudicials per a la salut*

A més, també es donen diferències significatives en les dues dimensions que componen la *competència en Tractament de la informació i competència digital*, és a dir, la dimensió d'*Accés i tractament de la informació* ( $p=,042$ ), *Ús de les tecnologies* ( $p=,018$ ) i en la valoració de la competència global ( $p=,020$ ). En aquests casos, la mitjana obtinguda pels tutors/res que posen de manifest que els joves no consumeixen és significativament superior a la mitjana dels tutors/res que expliciten que sí existeix aquest consum de substàncies perjudicials per a la salut. La resta de competències i dimensions de competència no evidencien diferències estadísticament significatives.

També es donen diferències significatives en la dimensió *Iniciativa* ( $p=,023$ ) pertanyent a la competència *Autonomia i iniciativa*. En aquest cas, la mitjana obtinguda pels tutors/res que posen de manifest que els joves no consumeixen és significativament superior a la mitjana dels tutors/res que expliciten que sí existeix un consum de substàncies perjudicials per a la salut.

Tot i així, i encara que en la majoria de les mitjanes de les dimensions de competència i de valoracions globals de competències no hi ha diferències estadísticament significatives entre els joves que consumeixen substàncies perjudicials per a la salut, d'aquells que no ho fan, sí que existeix una clara tendència que indica que els joves que mantenen una conducta allunyada del consum, obtenen uns dominis de competències bàsiques majors als joves que sí consumeixen aquestes substàncies. És a dir, tot i que no resulten ser significatives al ser comparades, totes les mitjanes dels joves que no consumeixen estan per sobre de les mitjanes d'aquells joves que sí que consumeixen aquestes substàncies.



Gràfic. 127 Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable *consum de substàncies perjudicials per a la salut*

Cal posar de manifest que, independentment de si hi ha o no consum de substàncies perjudicials per a la salut, la competència amb una mitjana menys elevada és la competència laboral.

### **Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques dels joves prenent com a referència el tipus de companyies que els joves tenen als instituts o centres de formació**

Cal posar de manifest que, amb la finalitat de facilitar la interpretació i comprensió de les dades, es porta a terme una categorització de les respostes obtingudes en la variable i, partir d'aquestes, es realitzen les proves estadístiques corresponents.

Tipologia de companyies	Categorització
Dolentes	Inadequada
Regulars	Inadequada
Bones	Adequada

Taula 75. Categorització de les respostes relacionades amb la variable tipus de companyia a l'institut o centre de formació

En primer lloc, s'analitza la variable des del punt de vista de les percepcions dels tutors/res dels CRAE. Com s'observa en la següent taula, es donen diferències estadísticament significatives en pràcticament totes les competències, i en totes les dimensions que les componen.

Competències	Mitjanes		Sig.
	Inadequades	Adequades	
Oral	3,000	3,439	,007 1 < 2
Escrita	2,236	2,642	-----
Lectora	2,315	2,867	,020 1 < 2
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA	2,517	2,982	,018 1 < 2
Numèrica i càlcul	2,574	3,278	,003 1 < 2
Resolució problemes	1,894	2,689	,000 1 < 2
Geometria i mesures	2,194	2,958	,001 1 < 2
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	2,221	2,975	,000 1 < 2
Utilització d'objectes	2,133	2,913	,000 1 < 2
Interacció amb l'entorn	2,667	3,233	,001 1 < 2
Medi Ambient	2,139	2,817	,006 1 < 2
Salut	2,633	3,127	,002 1 < 2
COMPETÈNCIA EN CONEIXEMENT I INTERACCIÓ AMB L'ENTORN FÍSIC	2,393	3,023	,000 1 < 2
Accés i tractament de la informació	2,619	3,257	,000 1 < 2
Ús de les tecnologies	2,269	3,150	,000 1 < 2
COMPETÈNCIA TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL	2,444	3,204	,000 1 < 2
Habilitats de recerca de feina	1,856	2,562	,000 1 < 2
Drets i deures	1,019	1,437	,022 1 < 2
Qualitat de la feina	1,802	2,549	,000 1 < 2
Adaptabilitat	2,097	2,798	,001 1 < 2
Empleabilitat	1,990	2,767	,000 1 < 2
COMPETÈNCIA LABORAL	1,753	2,427	,000 1 < 2
Habilitats cognitives	1,852	2,668	,000 1 < 2
Dinàmica personal i relacional	2,048	2,840	,000 1 < 2
COMPETÈNCIA EN APRENDRE A APRENDRE	1,950	2,754	,000 1 < 2

Autonomia	2,202	2,948	,000	1 < 2
Iniciativa	1,984	2,751	,000	1 < 2
COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA	2,093	2,850	,000	1 < 2
Habilitats socials	2,238	2,913	,000	1 < 2
Pensament social	2,237	2,977	,000	1 < 2
COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA	2,238	2,945	,000	1 < 2
MITJANA GENERAL	2,201	2,895	,000	1 < 2

Taula 76. Mitjanes significatives en funció de la variable *tipologia de companyies* a l'institut o centre de formació

En relació amb la *competència lingüística*, s'observen diferències significatives en la dimensió *Escrita* ( $p=,007$ ), *lectora* ( $p=,020$ ) i en la competència global ( $p=,018$ ).

Pel que fa a la *competència matemàtica*, les diferències significatives s'estableixen en la dimensió *Numèrica i càlcul* ( $p=,003$ ), *Resolució de problemes* ( $p=,000$ ), *Geometria i mesures* ( $p=,001$ ) i en la competència global ( $p=,000$ ).

Quant a la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, les diferències significatives es donen en la dimensió *Utilització d'objectes quotidians* ( $p=,000$ ), *Interacció amb l'entorn físic* ( $p=,001$ ), *Medi ambient* ( $p=,006$ ), *Salut* ( $p=,002$ ), i en la competència global ( $p=,000$ ).

En relació amb la competència en *Tractament de la informació i competència digital*, les diferències significatives es troben en la dimensió relacionada amb *l'Accés i tractament de la informació* ( $p=,000$ ), *l'Ús de les tecnologies* ( $p=,000$ ) i en la competència global ( $p=,000$ ).

Pel que fa a la competència *laboral*, les diferències significatives es troben en la dimensió *Habilitats per a la recerca de feina* ( $p=,000$ ), *Drets i deures* ( $p=,022$ ), *Qualitat de la feina* ( $p=,000$ ), *Adaptabilitat* ( $p=,001$ ), *Empleabilitat* ( $p=,000$ ) i en la competència global ( $p=,000$ ).

En relació amb la competència en *Aprendre a Aprendre*, les diferències estadísticament significatives es donen en la dimensió *Habilitats cognitives* ( $p=,000$ ), *Dinàmica personal* ( $p=,000$ ), i en la competència global ( $p=,000$ ).

Quant a la competència en *Autonomia i iniciativa*, existeixen diferències significatives en la dimensió *Autonomia* ( $p=,000$ ), *Iniciativa* ( $p=,000$ ), i en la competència global ( $p=,000$ ).

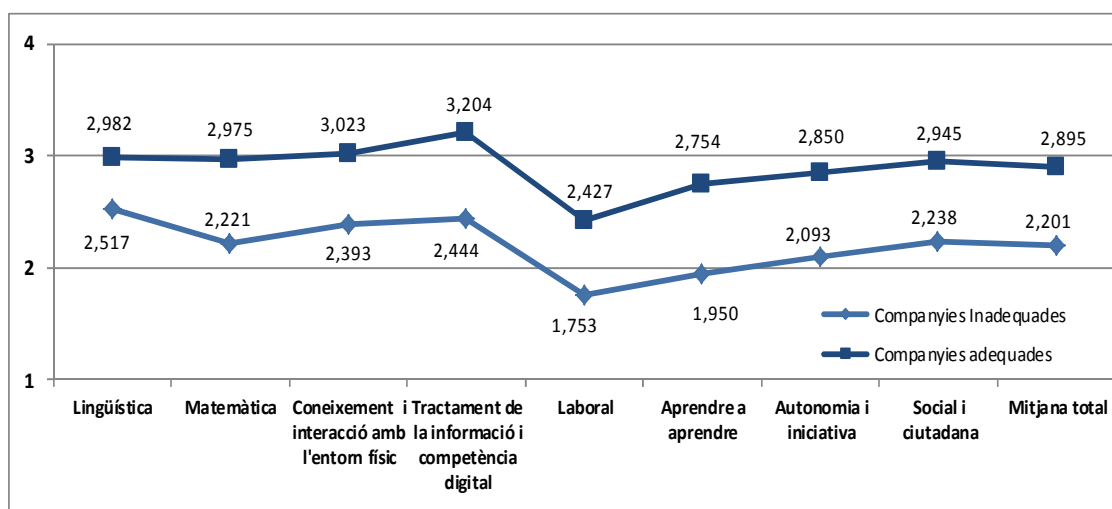


Pel que fa a la *competència social i ciutadana*, existeixen diferències significatives en la dimensió *Habilitats Socials* ( $p=,000$ ), *Pensament Social* ( $p=,000$ ), i en la competència global ( $p=,000$ ).

Finalment, i pel que fa a la mitjana general de les competències bàsiques, també existeixen diferències significatives ( $p=,000$ ) entre aquells tutors/res que perceben que els joves mantenen adequades companyies a l'institut o centre de formació, i aquells que perceben que aquestes companyies són inadequades.

En totes les dimensions de competència i en totes les valoracions de competència global en les quals existeix diferències significatives, s'observa que a millor percepció de companyies per part del tutor/a, major és el nivell de competències bàsiques que es perceben dels joves.

A banda, i per complementar la informació anterior, podem observar en el següent gràfic com el perfil que es reflecteix dels tutors/res que perceben que les companyies dels joves són adequades és clarament superior al perfil dels tutors/res que perceben que aquestes companyies no són adequades.



Gràfic. 128 Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable tipologia de companyies a l'institut o centre de formació

La mitjana general obtinguda d'aquells tutors/res que perceben que les companyies dels joves són adequades ( $\bar{X}=2,895$ ), se situa per sobre de la mitjana teòrica en un nivell de domini de competències *mitjà*, segons la classificació establerta. Les competències que obtenen un millor domini són la competència en *Tractament de la informació i competència digital* i la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic* (totes dues obtenen un nivell de domini *alt*). Per altra banda, les competències que

obtenen un menor domini són la competència *Laboral*, *competència en Aprendre a Aprendre* i *competència en Autonomia i iniciativa*.

La mitjana general obtinguda d'aquells tutors/res que perceben que les companyies dels joves són inadequades ( $\bar{x}=2,201$ ), se situa per sota de la mitjana teòrica de ( $\bar{x}=2,5$ ), en un nivell de domini de competències *mitjà*, segons la classificació establerta. Hem de ressaltar que aquesta mitjana està molt a prop d'un nivell de domini baix. Totes les competències es troben per sota de la teòrica ( $\bar{x}=2,5$ ), a excepció de la competència *Lingüística*, que se situa una mica per sobre ( $\bar{x}=2,517$ ). Les competències que obtenen un millor domini són la competència *Lingüística*, *competència en Tractament de la informació i competència digital* i la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*. Per altra banda, les competències que obtenen un menor domini són la competència *Laboral* i *Aprendre a Aprendre*, ambdues situades en un nivell de domini *baix* segons la classificació establerta.

En segon lloc, analitzem la variable des del punt de vista dels professors/res a l'institut o centre de formació. Cal posar de manifest que en aquest aspecte, es fa referència tan sols a la competència *Lingüística* i la competència *Matemàtica* a escala global i sense aprofundir en les dimensions. Doncs bé, com es mostra a la següent taula, tant en la competència *Lingüística* ( $p=,017$ ), com en la competència *Matemàtica* ( $p=,011$ ), existeixen diferències significatives en les mitjanes obtingudes a favor dels professors/res que perceben que els joves tenen companyies adequades.

Competències	Inadequades	Adequades	Sig.
Competència Lingüística	2,438	3,041	,017
Competència Matemàtica	2,011	2,695	,011

Taula 77. Mitjanes en funció de la variable *percepció del professorat en relació amb les companyies a l'institut o centre de formació*

### **Anàlisi estadístic comparatiu de les competències bàsiques prenent com a referència la presència de coordinació entre CRAE i l'institut o centre de formació**

Un cop efectuades les proves corresponents, i com es pot comprovar en la següent taula, no es troben diferències estadísticament significatives en la percepció que tenen els tutors/res de les competències bàsiques dels joves en funció de si existeix o no un pla conjunt amb l'institut o centre de formació. Tot i així, sí que s'observa que existeix una tendència que ens informa que els tutors/res dels joves que tenen un domini de

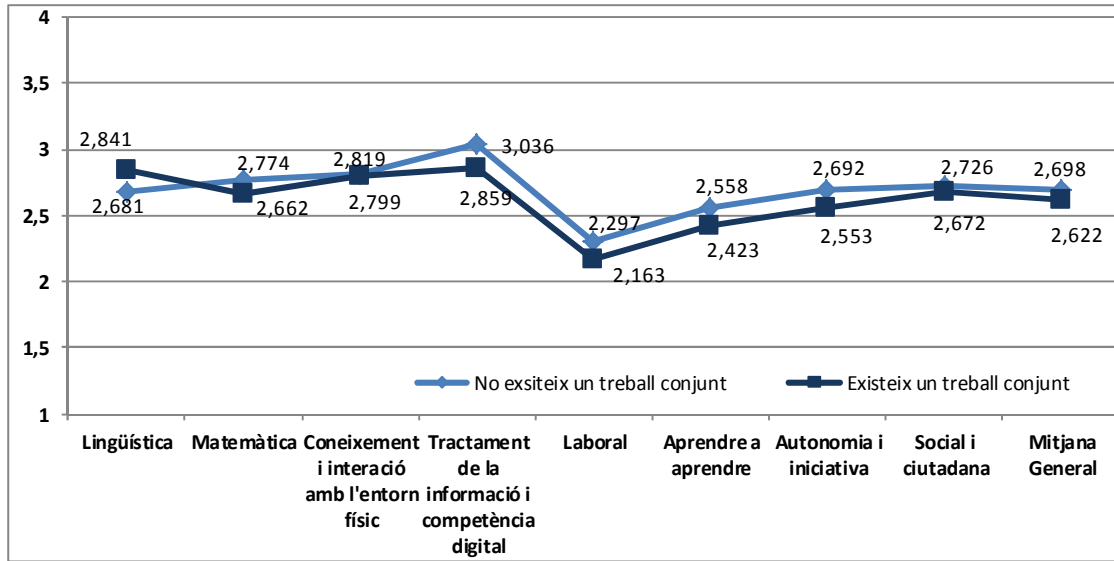
competències més elevat, no tenen establert un pla conjunt amb el centre de formació o l'Institut. Aquest fet s'explica des del punt de vista que aquests joves, en general, no necessiten tant de suport acadèmic com aquells adolescents que tenen un nivell de domini de competències bàsiques menys elevat, i que per tant, es fa necessari l'establiment d'un pla conjunt.

Competències	Mitjanes		Sig.
	No presència de treball conjunt	Presència de treball conjunt	
Lingüística	2,681	2,841	----
Matemàtica	2,774	2,662	----
Coneixement i interacció amb l'entorn físic	2,819	2,799	----
Tractament de la informació i competència digital	3,036	2,859	----
Laboral	2,297	2,163	----
Aprendre a aprendre	2,558	2,423	----
Autonomia i iniciativa	2,692	2,553	----
Social i Ciutadana	2,726	2,672	----
Mitjana General	2,698	2,622	----

Taula 78. Mitjanes dels tutors/res en funció de la variable presència d'un treball conjunt amb l'Institut o centre de formació

Com observem en el següent gràfic, la percepció del domini de competències per part d'aquells tutors/res que no tenen un pla conjunt amb l'Institut o centre de formació és sempre superior a la percepció d'aquells tutors/res que sí que realitzen aquest pla conjunt, a excepció de la competència lingüística.

En tots els casos, el nivell de domini de competències és *mitjà* segons la classificació establerta. A més, la competència amb major domini percebuda pels tutors/res, independentment que aquests tinguin un pla conjunt amb l'Institut o centre de formació, és la competència en *Tractament de la informació i competència digital*, mentre que la que obté un menor domini és la competència *Laboral*.



Gràfic. 129 Mitjanes obtingudes dels tutors/res en funció de la variable presència de treball conjunt amb l'institut o centre de formació

### 5.3. Anàlisi correlacional de les competències bàsiques

Mitjançant l'anàlisi correlacional comprovem les diferents relacions entre les variables que s'analitzen o, com explica Tejada (1997:141), fins a quin punt existeix una dependència entre dues variables en el sentit que quan una augmenta o disminueix, l'altra o fa d'igual forma en una proporció determinada. Convé posar de manifest que l'anàlisi correlacional que es realitza no avalua la causalitat entre les variables analitzades, i per tant, no les considera dependents o independents (Hernández Sampieri, et.al. 2006; Colina Escalante i Díaz Barriga, 2012).

El nivell de relació que es pot establir entre les diferents variables pot ser *positiu* o *negatiu*. Per una banda, considerem que una relació entre dues variables és *positiva* quan en el moment en què una augmenta o disminueix, també ho fa l'altre i en el mateix sentit. Per altra banda, explicitem que una relació és *negativa* quan en el moment en què una variable disminueix o augmenta, l'altra també es comporta de la mateixa forma, però en sentit contrari.

Per tal de realitzar l'anàlisi correlacional, i prenent en consideració el nombre de la mostra, apliquem una prova paramètrica, concretament el *coeficient de relació de Pearson (r)*. El coeficient de *r* de *Pearson* obtingut pot variar entre -1.00 i 1.00. Per tal d'interpretar i comprendre millor els resultats que a continuació s'ofereixen, establim una classificació en la qual s'especifica els diferents nivells de relació i el grau de correlació establert.

Coeficient de <i>Pearson (r)</i>	Grau de correlació establert
0,000 – 0,200	Molt feble
0,201 - 0,400	Feble
0,401 - 0,700	Moderada
0,701 - 0,900	Alta
0,901 - 1	Molt alta

Taula 79. Categorització del Nivell de coeficient de *Pearson (r)*

#### 5.3.1. Anàlisi correlacional de les competències bàsiques i de les dimensions que les componen, d'acord amb l'autopercepció dels adolescents

L'anàlisi correlacional que presentem a continuació es basa en les vuit competències bàsiques establertes en aquesta recerca, així com en les dimensions que les componen. A més, i d'acord amb els objectius d'aquesta investigació, s'han pres en consideració tres variables més: *hàbits d'estudi dels joves a classe, hàbits relacionals a classe i atenció en les activitats acadèmiques*.

Cal aclarir que en primer lloc es realitzar l'anàlisi de les vuit competències bàsiques, i en segon lloc, i separat d'aquest primer anàlisi, es desenvolupa l'estudi de les dimensions que componen aquestes competències esmentades.

### Anàlisi correlacional de les competències bàsiques autopercebudes pels adolescents

A continuació es mostren els resultats de l'anàlisi correlacional entre les competències globals, sense tenir en compte les dimensions que les componen, i com hem esmentat, incloent-hi les variables *hàbits d'estudi dels joves a classe*, *hàbits relacionals a classe* i *atenció en les activitats acadèmiques*.

COMPETÈNCIES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Lingüística											
2	Matemàtica	,417**										
3	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,605**	,632**									
4	Tractament de la informació i competència Digital	,587**	,654**	,780**								
5	Laboral	,537**	,438**	,653**	,524**							
6	Aprendre a aprendre	,516**	,684**	,816**	,802**	,753**						
7	Autonomia i iniciativa	,529**	,598**	,712**	,696**	,689**	,902**					
8	Social i ciutadana	,595**	,684**	,822**	,746**	,798**	,921**	,818**				
9	Nivell global de competències bàsiques	,705**	,768**	,885**	,848**	,798**	,943**	,876**	,944**			
10	Hàbits d'estudi a classe	,536**	,349*	,499**	,471**	,438**	,534**	,418**	,614**	,568**		
11	Hàbits relacionals a classe	,452**	,533**	,611**	,521**	,536**	,635**	,523**	,713**	,670**	,666**	
12	Atenció a classe	,366**	,314*	,453**	,501**	,410**	,592**	,513**	,582**	,547**	,617**	,574**

Taula 80. Correlacions en l'autopercepció dels joves en relació amb les seves competències bàsiques

Cal destacar que el resultat de la correlació entre les vuit competències analitzades ens ofereix una correlació significativa positiva al nivell 0,01 bilateral, el que significa que existeix un 99% de probabilitat que la correlació sigui verdadera.

Mitjançant la següent taula es presenten únicament les competències i hàbits que mostren una **correlació molt alta** ( $r=0,901 - 1$ ).

Competències que correlacionen entre si		Coefficient de Pearson (r)
<b>Aprendre a Aprendre</b>	Autonomia i iniciativa	,902**
	Social i ciutadana	,921**
	Nivell global de competències bàsiques	,943**
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	Social i ciutadana	,944**

Taula 81. Correlacions de nivell *molt alt* en l'autopercepció dels joves relacionada amb les competències bàsiques

En primer lloc, i com podem observar a la taula anterior, s'estableix un nivell de dependència positiu molt elevat entre la competència en *Aprendre a aprendre* i la competència *Autonomia i iniciativa*, la competència *Social i ciutadana* i el *Nivell global de competències bàsiques*. Tot plegat implica que els adolescents, a major coneixement de si mateixos en relació amb la gestió, control i organització del propi aprenentatge, major nivell de confiança i d'iniciativa vers l'establiment d'objectius i desenvolupament d'activitats obtenen. A més, també mostren més domini d'habilitats socials i una actuació en consonància a unes normes i valors comunitaris. Per acabar, també s'estableix una relació que implica que a major nivell de domini de la competència en *Aprendre a aprendre*, major és també el *Nivell global de competències bàsiques* assolit per l'adolescent.

En segon lloc, també s'estableix una correlació significativa entre la competència *Social i ciutadana* i el *Nivell global de competències bàsiques*, el que significa que a major domini d'habilitats socials, empatia, respecte i actuació d'acord amb unes normes i valors comunitaris, major és també el nivell assolit de competències bàsiques.

A partir de la següent taula, presentem les competències i hàbits que resulten amb un nivell de **correlació alt** ( $r=0,701 - 0,900$ ).

Competències que correlacionen entre si		Coefficient de Pearson (r)
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	Lingüística	,705**
	Matemàtica	,768**
	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,885**
	Tractament de la informació i competència digital	,848**
	Laboral	,798**
	Autonomia i iniciativa	,876**
<b>Coneixement i interacció amb l'entorn físic</b>	Tractament de la informació i competència digital	,780**
	Aprendre a aprendre	,816**
	Autonomia i iniciativa	,712**
	Social i ciutadana	,822**
<b>Tractament de la informació i competència digital</b>	Aprendre a aprendre	,802**
	Social i ciutadana	,746**
<b>Laboral</b>	Aprendre a aprendre	,753**
	Social i ciutadana	,798**
<b>Autonomia i iniciativa</b>	Social i ciutadana	,818**
<b>Social i ciutadana</b>	Hàbits relacionals a classe	,713**

Taula 82. Correlacions de nivell *alt* en l'autopercepció dels joves relacionada amb les competències bàsiques

A partir de l'anterior taula observem, en primer lloc, que el *Nivell global de competències bàsiques* estableix correlacions significatives de nivell *alt* amb totes les competències a excepció de les que, amb anterioritat, correlacionava de forma *molt alta*.

En segon lloc, podem comprovar com la competència *social i ciutadana* i la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic* són les competències que amb més freqüència correlacionen amb la resta. Això significa que a major domini d'habilitats socials, empatia, respecte i actuació d'acord amb uns valors i normes comunitaris per part dels adolescents, i nivells més elevats de domini en relació amb la pròpia salut, amb una gestió adequada dels recursos naturals, amb la utilització d'objectes de la vida quotidiana, així com en la interacció amb recursos de desenvolupament bàsics, major és també el nivell d'autoconfiança, d'iniciativa vers l'establiment d'objectius i el desenvolupament d'activitats (competència en *Autonomia i iniciativa*). A més, també és



major el nivell de domini en relació amb les habilitats per a la recerca i accés a la informació i el domini de les noves tecnologies (competència en *Tractament de la informació i competència digital*); i per acabar, més domini mostren els joves per a la recerca d'una ocupació laboral i si fos el cas, el manteniment d'aquesta (competència *Laboral*).

En tercer lloc, una altra competència que correlaciona de forma significativa i recurrent és la competència en *Aprendre a aprendre*. D'acord amb la taula anterior, podem dir que aquells joves que mostren un major coneixement de si mateixos en relació amb la gestió, control i organització del propi aprenentatge, també presenten més domini en relació amb la recerca d'una ocupació laboral i si fos el cas, el manteniment d'aquesta (competència *Laboral*); mostren uns nivells més elevats de domini en relació amb la pròpia salut, amb una gestió adequada dels recursos naturals, amb la utilització d'objectes de la vida quotidiana, així com en la interacció amb recursos de desenvolupament bàsics (*Coneixement i interacció amb l'entorn físic*). Finalment, també mostren un nivell de domini més elevat en relació amb les habilitats per a la recerca i accés a la informació i domini de les noves tecnologies (competència en *Tractament de la informació i competència digital*).

Per finalitzar, en quart lloc s'evidencia una correlació significativa entre la competència *Social i ciutadana* i els *Hàbits relacionals a classe*. Aquest fet significa que a major domini d'habilitats socials, empatia, respecte i actuació a partir d'uns valors i normes comunitaris per part dels adolescents, major és també el nivell d'habilitats que els joves exhibeixen a classe en les seves relacions amb els professors/res i els companys/es.

A partir de la següent taula presentem les competències i hàbits que mantenen una **correlació moderada** ( $r=0,401 - 0,700$ ). Com es pot observar en comparació amb les dues taules anteriors, les correlacions moderades són les més representatives al llarg de tot l'anàlisi de competències i hàbits.

Competències que correlacionen entre si		Coefficient de Pearson (r)
Lingüística	Matemàtica	,417**
	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,605**
	Tractament de la informació i competència digital	,587**
	Laboral	,537**
	Aprendre a aprendre	,516**
	Autonomia i iniciativa	,529**
	Social i ciutadana	,595**

	Hàbits d'estudi a classe	,536**
	Hàbits relacionals a classe	,452**
<b>Matemàtica</b>	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,632**
	Tractament de la informació i competència digital	,654**
	Laboral	,438**
	Aprendre a aprendre	,684**
	Autonomia i iniciativa	,598**
	Social i ciutadana	,684**
	Hàbits relacionals a classe	,533**
<b>Coneixement i interacció amb l'entorn físic</b>	Laboral	,653**
	Hàbits d'estudi a classe	,499**
	Hàbits relacionals a classe	,611**
	Atenció a classe	,453**
<b>Tractament de la informació i competència digital</b>	Laboral	,524**
	Autonomia i iniciativa	,696**
	Hàbits d'estudi a classe	,471**
	Hàbits relacionals a classe	,521**
	Atenció a classe	,501**
<b>Laboral</b>	Autonomia i iniciativa	,689**
	Hàbits d'estudi a classe	,438**
	Hàbits relacionals a classe	,536**
	Atenció a classe	,410**
<b>Aprendre a aprendre</b>	Hàbits d'estudi a classe	,534**
	Hàbits relacionals a classe	,635**
	Atenció a classe	,592**
<b>Autonomia i iniciativa</b>	Hàbits d'estudi a classe	,418**
	Hàbits relacionals a classe	,523**
	Atenció a classe	,513**
<b>Social i ciutadana</b>	Hàbits d'estudi a classe	,614**
	Atenció a classe	,582**
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	Hàbits d'estudi a classe	,568**
	Hàbits relacionals a classe	,670**
	Atenció a classe	,547**
<b>Hàbits relacionals a classe</b>	Hàbits relacionals a classe	,666**
	Atenció a classe	,617**
<b>Hàbits relacionals a classe</b>	Atenció a classe	,574**

 Taula 83. Correlacions de nivell *moderat* en l'autopercepció dels joves relacionada amb les competències bàsiques

Pel que fa a la competència *lingüística*, observem que estableix una correlació significativa *moderada* amb la resta de competències analitzades. Cal dir que la correlació *moderada* més elevada es dona amb la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, mentre que el grau de correlació més baix s'estableix amb

la competència *Matemàtica*. A més, la competència *Lingüística* correlaciona de forma *moderada* amb la variable *hàbits d'estudi a classe* i *hàbits relacionals a classe*, el que significa que aquells joves que mostrem més nivell d'expressió i comprensió oral i escrita, i nivell de comprensió lectora, també tenen mostren més *hàbits d'estudi a classe* (participació, assistència...) i *hàbits de relació*, tant amb els companys/es, com amb els professors/es.

La competència *matemàtica* també estableix una correlació significativa *moderada* amb la resta de competències analitzades. La correlació més significativa la trobem amb la competència en *Aprendre a aprendre* i la competència *Social i ciutadana*, mentre que el nivell de significança menys elevat s'identifica amb la competència *lingüística*. A més, cal remarcar que la *competència Matemàtica* també estableix una correlació significativa *moderada* amb *hàbits relacionals a classe*, el que significa que aquells joves que mostrem més domini dels números i operacions aritmètiques, resolució de problemes i domini de mesures i geometries, també mostren més hàbits de relació a classe, tant amb els seus professors/res com amb el grup d'iguals.

La competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic* manté una correlació significativa *moderada* amb la competència *Laboral*, amb la competència *Matemàtica*, i amb la competència *Lingüística*. La correlació *moderada* més significativa la trobem amb la competència *Laboral*, mentre que el nivell de significança *moderat* menys elevat s'identifica amb la competència *Lingüística*. A més, remarcar que la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic* també estableix una correlació *moderada* amb *Hàbits d'estudi a classe*, *Hàbits relacionals a classe* i *Atenció a classe*.

La competència en *Tractament de la informació i competència digital*, manté una correlació significativa *moderada* amb la competència *Laboral*, la competència en *Autonomia i iniciativa*, la competència *Matemàtica* i la competència *Lingüística*. La correlació *moderada* més significativa la trobem amb la competència en *Autonomia i iniciativa*, mentre que el nivell de significança menys elevat s'identifica en la competència *Laboral*. A més, la competència en *Tractament de la informació i competència digital*, estableix també una correlació *moderada* amb *Hàbits d'estudi a classe*, *Hàbits relacionals a classe* i *Atenció a classe*.

La competència *Laboral* manté una correlació significativa de forma *moderada* amb la competència *Matemàtica*, *Lingüística*, *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, *Tractament de la informació i competència digital* i *Autonomia i iniciativa*. La correlació

*moderada* més significativa s'estableix amb la competència en *Autonomia i iniciativa*, mentre que el nivell de significança menys elevat es troba en la competència *Matemàtica*. Recordar que aquesta competència estableix correlació *alta* amb la *competència en Aprendre a aprendre* i la *competència Social i ciutadana*. Finalment, apuntar que, a més, la competència *laboral* manté una correlació moderada amb *Hàbits d'estudi a classe*, *Hàbits relacionals a classe* i *atenció a classe*.

La competència en *Aprendre a aprendre* correlaciona de forma *moderada* amb la competència *Matemàtica*, la competència *Lingüística*, i *Hàbits d'estudi a classe*, *Hàbits relacionals a classe* i *Atenció a classe*.

La competència en *Autonomia i iniciativa* correlaciona de forma moderada amb la competència *Matemàtica*, *Lingüística*, *Laboral* i *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*. A més, també correlaciona de forma moderada amb *hàbits d'estudi a classe*, *Hàbits relacionals a classe* i *Atenció a classe*.

La competència *Social i ciutadana* manté una correlació moderada amb la competència *Lingüística* i *Matemàtica*, a més que també ho fa amb *Hàbits relacionals a classe*.

En segon lloc es realitza una anàlisi correlacional més en profunditat indagant en les possibles correlacions de les dimensions que componen cadascuna de les competències bàsiques percebudes pels joves, inclouen, a més, les variables *d'Hàbits d'estudi dels joves a classe*, *Hàbits relacionals dels joves a classe* i *l'Atenció mostrada* per aquests en les activitats acadèmiques. A la següent taula es mostra de forma general les correlacions obtingudes, distingint-les en funció del seu tipus: Molt alta / Alta / Moderada / Feble.

Elts processos d'ensenyament i aprenentatge dels joves tutelats en Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE)

COMPETÈNCIES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1 Oral																										
2 Escrita	,541"																									
3 Lectora	,577"	,489"																								
4 Numèrica i càlcul	,342"	,336"	,149																							
5 Resolució problemes	,449"	,311"	,256"	,556"																						
6 Geometria i mesures	,407"	,252"	,302"	,593"	,821"																					
7 Utilització d'objectes	,360"	,270"	,211"	,326"	,569"	,522"																				
8 Interacció amb l'entorn	,423"	,391"	,397"	,137"	,433"	,328"	,482"																			
9 Medi Ambient	,374"	,525"	,399"	,372"	,405"	,285"	,289"	,317"																		
10 Salut	,501"	,249"	,216"	,321"	,726"	,557"	,501"	,530"	,153																	
11 Accés i tractament de la informació	,730"	,499"	,407"	,566"	,701"	,589"	,478"	,439"	,464"	,551"																
12 Ús de les tecnologies	,402"	,384"	,310"	,341"	,511"	,475"	,764"	,578"	,308"	,548"	,611"															
13 Habilitats de recerca de feina	,289"	,213"	,182"	,220"	,479"	,281"	,311"	,445"	,090"	,557"	##	,375"														
14 Drets i deures	,362"	,373"	,200"	,161"	,097"	,024"	,151"	,019"	,218"	,218"	,195"	,126"	,275													
15 Qualitat de la feina	,442"	,427"	,438"	,306"	,621"	,358"	,448"	,516"	,497"	,458"	,499"	,479"	,577"	,298"												
16 Adaptabilitat	,437"	,358"	,410"	,282"	,689"	,448"	,532"	,529"	,456"	,617"	,566"	,484"	,610"	,290"	,846"											
17 Empleabilitat	,439"	,390"	,414"	,267"	,656"	,394"	,533"	,565"	,400"	,565"	,529"	,492"	,734"	,293"	,894"	,948"										
18 Habilitats cognitives	,564"	,387"	,380"	,453"	,873"	,636"	,698"	,577"	,481"	,743"	,731"	,673"	,560"	,212"	,732"	,800"	,765"									
19 Dinàmica personal i relacional	,418"	,385"	,333"	,347"	,681"	,485"	,648"	,540"	,352"	,549"	,653"	,671"	,566"	,113"	,728"	,809"	,811"	,783"								
20 Autonomia	,512"	,424"	,345"	,375"	,749"	,544"	,537"	,612"	,337"	,648"	,657"	,591"	,612"	,129"	,687"	,720"	,730"	,869"	,807"							
21 Iniciativa	,397"	,436"	,416"	,393"	,610"	,430"	,483"	,587"	,365"	,502"	,544"	,606"	,579"	,120"	,696"	,722"	,731"	,731"	,855"	,819"						
22 Habilitats socials	,591"	,313"	,400"	,334"	,761"	,600"	,606"	,416"	,264"	,765"	,653"	,524"	,606"	,318"	,691"	,838"	,804"	,849"	,722"	,776"	,643"					
23 Pensament social	,554"	,484"	,511"	,392"	,752"	,603"	,712"	,619"	,623"	,615"	,704"	,676"	,488"	,222"	,737"	,852"	,813"	,865"	,857"	,760"	,788"	,789"				
24 Nivell global de competències bàsiques	,668"	,573"	,532"	,533"	,832"	,681"	,697"	,644"	,544"	,719"	,800"	,733"	,589"	,310"	,785"	,841"	,830"	,927"	,854"	,860"	,817"	,853"	,933"			
25 Hàbits d'estudi a classe	,507"	,456"	,384"	,158"	,433"	,336"	,374"	,351"	,302"	,447"	,606"	,277"	,201"	,150"	,393"	,559"	,533"	,470"	,537"	,446"	,362"	,567"	,595"	,568"		
26 Hàbits relacionals a classe	,469"	,297"	,382"	,258"	,560"	,569"	,607"	,426"	,277"	,523"	,528"	,420"	,386"	,198"	,445"	,626"	,607"	,640"	,560"	,575"	,441"	,683"	,666"	,670"	,666"	
27 Atenció a classe	,365"	,243"	,319"	,092"	,433"	,310"	,392"	,364"	,215"	,385"	,475"	,430"	,343"	,125"	,549"	,595"	,604"	,501"	,615"	,487"	,492"	,553"	,547"	,547"	,617"	,574"

Taula 84. Correlacions en l'autopercepció dels joves en relació amb les dimensions de les competències bàsiques

Mitjançant la següent taula es presenten les dimensions de competència i hàbits que estableixen entre si una correlació **molt alta** ( $r=0,901 - 1$ ).

Competències que correlacionen entre si		Coefficient de Pearson ( <i>r</i> )
Empleabilitat	Adaptabilitat	,948**
Nivell global de competències bàsiques	Habilitats cognitives	,927**
	Pensament Social	,933**

Taula 85. Correlacions de nivell **molt alt** en l'autopercepció dels joves relacionada amb les dimensions de les competències bàsiques

En primer lloc, i com es pot observar a la taula anterior, s'estableix una correlació molt alt entre les dimensions *d'Adaptabilitat i Empleabilitat* ambdues pertanyents a la competència *Laboral*. Cal remarcar que la correlació entre aquestes dues dimensions se situa de forma molt propera a una correlació quasi perfecta.

En segon lloc, identifiquem que existeix una correlació **molt alta** entre el *nivell global de competències bàsiques* i la dimensió *Habilitats cognitives* (competència en *Aprendre a aprendre*) i la dimensió *Pensament social* (competència *Social i ciutadana*). Aquestes dades segueixen la línia anterior, quan explicàvem que els resultats estableixen una correlació **molt alta** entre el *nivell global de competències bàsiques*, i la competència en *Aprendre a aprendre* i la competència *Social i ciutadana*. D'aquesta forma, podem afirmar, d'una banda, que dins de la competència en *Aprendre a aprendre*, la dimensió *habilitats cognitives* té un pes major en relació amb el *nivell global de competències bàsiques*, i per l'altre, que dins de la competència *Social i ciutadana*, la dimensió *Pensament social* és la que exerceix un pes major en relació amb el *nivell global de competències bàsiques*.

A partir de la següent taula, presentem les dimensions de competència i hàbits que estableixen una correlació **alta** ( $r=0,701 - 0,900$ ).

Dimensions de competències que correlacionen entre si de forma <b>alta</b>		Coefficient de Pearson ( <i>r</i> )
Oral	Accés i tractament de la informació	,730**
Resolució de problemes	Geometria i mesures	,821**
	Salut	,726**
	Accés i tractament de la informació	,701**
	Habilitats cognitives	,873**

	Autonomia	,749**
	Habilitats socials	,761**
	Pensament social	,752**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,832**</b>
<b>Utilització d'objectes</b>	Ús de les tecnologies	,764**
	Pensament social	,712**
<b>Salut</b>	Habilitats cognitives	,743**
	Habilitats Socials	,765**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,719**</b>
<b>Accés i tractament de la informació</b>	Habilitats cognitives	,731**
	Pensament social	,704**
	Nivell global de competències bàsiques	,800**
<b>Ús de les tecnologies</b>	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,733**</b>
<b>Habilitats en la recerca de feina</b>	Empleabilitat	,734**
<b>Qualitat de la feina</b>	Adaptabilitat	,846**
	Empleabilitat	,894**
	Habilitats cognitives	,732**
	Dinàmica personal i relacional	,728**
	Pensament social	,737**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,785**</b>
<b>Adaptabilitat</b>	Habilitats cognitives	,800**
	Dinàmica personal i relacional	,809**
	Autonomia	,720**
	Iniciativa	,722**
	Habilitats socials	,838**
	Pensament social	,852**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,841**</b>
<b>Empleabilitat</b>	Habilitats cognitives	,765**
	Dinàmica personal i relacional	,811**
	Autonomia	,730**
	Iniciativa	,731**
	Habilitats socials	,804**
	Pensament social	,813**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,830**</b>
<b>Habilitats cognitives</b>	Dinàmica personal i relacional	,783**
	Autonomia	,869**
	Iniciativa	,731**
	Habilitats socials	,849**
	Pensament social	,865**
<b>Dinàmica personal i relacional</b>	Autonomia	,807**
	Iniciativa	,855**
	Habilitats socials	,722**
	Pensament social	,857**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,854**</b>
<b>Autonomia</b>	Iniciativa	,819**
	Habilitats socials	,776**
	Pensament social	,760**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,860**</b>
<b>Iniciativa</b>	Pensament social	,788**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,817**</b>
<b>Habilitats socials</b>	Pensament social	,789**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,853**</b>

Taula 86. Correlacions de nivell *alt* en l'autopercepció dels joves relacionada amb les dimensions de les competències bàsiques

L'anàlisi de les correlacions *altes* que reflecteix la taula anterior ens permet comprovar, en primer lloc, com la dimensió *Pensament social* (competència *Social i ciutadana*) és una de les dues dimensions més representatives, és a dir, que més correlaciona amb la resta de dimensions, concretament amb el 47,8% de les dimensions establertes. La correlació més elevada que identifiquem en aquesta dimensió s'estableix amb la dimensió *Habilitats cognitives* (competència *aprendre a aprendre*). A més, cal dir que també correlaciona de forma *alta* amb l'altra dimensió que compon la competència *Social i ciutadana*, és a dir, la dimensió *Habilitats socials*. L'altra dimensió més representativa a la taula anterior (correlaciona amb el 47,8% de les dimensions establertes) fa referència a la dimensió *Habilitats cognitives* (competència *aprendre a aprendre*). La correlació més elevada que identifiquem en aquesta dimensió s'estableix amb la dimensió *Resolució de problemes* (competència *Matemàtica*).

En segon lloc, podem comprovar com existeix un grup de dimensions que tenen el mateix nombre de correlacions *altes* amb la resta de dimensions, concretament correlacionen amb el 39,1% de les dimensions establertes. En aquest cas, en referim a les dimensions *Autonomia* (competència en *Autonomia i iniciativa*), dimensió *Habilitats socials* (competència *Social i ciutadana*), dimensió *Empleabilitat* i dimensió en *Resolució de problemes* (competència *Matemàtica*). A més, cal posar de manifest que aquestes dimensions també tenen una correlació *alta* amb el *nivell global de competències bàsiques*.

En tercer lloc, observem com hi ha un nucli de dimensions que mantenen correlacions *altes* entre elles. Entre aquestes, trobem que totes les dimensions que componen la competència *Laboral* mantenen entre elles una correlació significativa *alta*, a excepció de la dimensió en *Drets i deures*, la qual manté amb totes elles una correlació *dèbil*. També observem que entre les dues dimensions que componen la competència *Aprendre a aprendre* (dimensió *Habilitats cognitives* i *Dinàmica personal*) existeix una correlació *alta*, fet que es dona també entre les dimensions que integren la competència en *Autonomia i iniciativa* (dimensió *Autonomia* i dimensió *Iniciativa*) i la competència *Social i ciutadana* (dimensió *Habilitats socials* i dimensió *Pensament social*). Doncs bé, a més, entre totes aquestes dimensions esmentades en aquest tercer bloc, existeix una correlació significativa *alta*.

Per acabar, i en quart lloc, hem de posar de manifest que el *nivell global de competències bàsiques* correlaciona de forma significativa i *alta* amb el 47,82% de les



dimensions establertes. Les dimensions amb les quals correlaciona són: *Resolució de problemes, Salut, Accés i tractament de la informació, Ús de les tecnologies, Qualitat de la feina, Adaptabilitat, Empleabilitat, Dinàmica personal, Autonomia, Iniciativa, Habilitats socials.*

A partir de la següent taula, presentem les competències i hàbits que ofereixen una correlació **moderada** ( $r=0,401 - 0,700$ ).

Dimensions de competències que correlacionen entre si de forma moderada		Coefficient de Pearson (r)
Oral	Escrita	,541**
	Lectora	,577**
	Resolució problemes	,449**
	Geometria i mesures	,407**
	Interacció amb l'entorn	,423**
	Medi Ambient	,374**
	Salut	,501**
	Ús de les tecnologies	,402**
	Qualitat de la feina	,442**
	Adaptabilitat	,437**
	Empleabilitat	,439**
	Habilitats cognitives	,564**
	Dinàmica personal i relacional	,418**
	Autonomia	,512**
	Habilitats socials	,591**
	Pensament social	,554**
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	,668**	
Hàbits d'estudi a classe	,507**	
Hàbits relacionals a classe	,469**	
Escrita	Lectora	,489**
	Medi ambient	,525**
	Accés i tractament de la informació	,499**
	Qualitat de la feina	,427**
	Autonomia	,424**
	Iniciativa	,436**
	Pensament Social	,484**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	,573**
Hàbits relacionals a classe	,456**	
Lectora	Empleabilitat	,414**
	Iniciativa	,416**
	Pensament social	,511**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	,532**
Numèrica i càlcul	Resolució problemes	,556**
	Geometria i mesures	,593**
	Accés i tractament de la informació	,566**
	Habilitats cognitives	,453**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	,533**
Resolució de problemes	Utilització d'objectes	,569**
	Interacció amb l'entorn	,433**
	Medi Ambient	,405**
	Ús de les tecnologies	,511**
	Habilitats de recerca de feina	,479**
Qualitat de la feina	,621**	

	Adaptabilitat	,689**
	Empleabilitat	,656**
	Dinàmica personal i relacional	,681**
	Iniciativa	,610**
	Hàbits d'estudi a classe	,433**
	Hàbits relacionals a classe	,560**
	Atenció a classe	,433**
Geometria i mesures	Utilització d'objectes	,522**
	Salut	,557**
	Accés i tractament de la informació	,589**
	Ús de les tecnologies	,475**
	Adaptabilitat	,448**
	Habilitats cognitives	,636**
	Dinàmica personal i relacional	,485**
	Autonomia	,544**
	Iniciativa	,430**
	Habilitats socials	,600**
	Pensament social	,603**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,681**</b>
Hàbits relacionals a classe	,569**	
Utilització d'objectes	Interacció amb l'entorn	,482**
	Salut	,501**
	Accés i tractament de la informació	,478**
	Qualitat de la feina	,448**
	Adaptabilitat	,532**
	Empleabilitat	,533**
	Habilitats cognitives	,698**
	Dinàmica personal i relacional	,648**
	Autonomia	,537**
	Iniciativa	,483**
	Habilitats socials	,606**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,697**</b>
Hàbits relacionals a classe	,607**	
Interacció amb l'entorn físic	Salut	,530**
	Accés i tractament de la informació	,439**
	Ús de les tecnologies	,578**
	Habilitats de recerca de feina	,445**
	Qualitat de la feina	,516**
	Adaptabilitat	,529**
	Empleabilitat	,565**
	Habilitats cognitives	,577**
	Dinàmica personal i relacional	,540**
	Autonomia	,612**
	Iniciativa	,587**
	Habilitats socials	,416**
	Pensament social	,619**
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,644**</b>	
Hàbits relacionals a classe	,426**	
Medi ambient	Accés i tractament de la informació	,464**
	Qualitat de la feina	,497**
	Adaptabilitat	,456**
	Habilitats cognitives	,481**
	Pensament social	,623**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	<b>,544**</b>
Salut	Accés i tractament de la informació	,551**
	Ús de les tecnologies	,548**
	Habilitats de recerca de feina	,557**
	Qualitat de la feina	,458**

	Adaptabilitat	,617**
	Empleabilitat	,565**
	Dinàmica personal i relacional	,549**
	Autonomia	,648**
	Iniciativa	,502**
	Pensament social	,615**
	Hàbits d'estudi a classe	,447**
	Hàbits relacionals a classe	,523**
<b>Accés i tractament de la informació</b>	Ús de les tecnologies	,611**
	Qualitat de la feina	,499**
	Adaptabilitat	,566**
	Empleabilitat	,529**
	Dinàmica personal i relacional	,653**
	Autonomia	,657**
	Iniciativa	,544**
	Habilitats socials	,653**
	Hàbits d'estudi a classe	,606**
	Hàbits relacionals a classe	,528**
<b>Ús de les tecnologies</b>	Atenció a classe	,475**
	Qualitat de la feina	,479**
	Adaptabilitat	,484**
	Empleabilitat	,492**
	Habilitats cognitives	,673**
	Dinàmica personal i relacional	,671**
	Autonomia	,591**
	Iniciativa	,606**
	Habilitats socials	,524**
	Pensament social	,676**
<b>Habilitats de recerca de feina</b>	Hàbits relacionals a classe	,420**
	Atenció a classe	,430**
	Qualitat de la feina	,577**
	Adaptabilitat	,610**
	Habilitats cognitives	,560**
	Dinàmica personal i relacional	,566**
	Autonomia	,612**
	Iniciativa	,579**
<b>Qualitat de la feina</b>	Habilitats socials	,606**
	Pensament Social	,488**
	<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	,589**
	Autonomia	,687**
	Iniciativa	,696**
<b>Adaptabilitat</b>	Habilitats socials	,691**
	Hàbits relacionals a classe	,445**
	Atenció a classe	,549**
<b>Empleabilitat</b>	Hàbits d'estudi a classe	,559**
	Hàbits relacionals a classe	,626**
	Atenció a classe	,595**
<b>Habilitats cognitives</b>	Hàbits d'estudi a classe	,533**
	Hàbits relacionals a classe	,607**
	Atenció a classe	,604**
<b>Dinàmica personal i relacional</b>	Hàbits d'estudi a classe	,470**
	Hàbits relacionals a classe	,640**
	Atenció a classe	,501**
<b>Autonomia</b>	Hàbits d'estudi a classe	,537**
	Hàbits relacionals a classe	,560**
	Atenció a classe	,615**
	Hàbits d'estudi a classe	,446**
	Hàbits relacionals a classe	,575**
	Atenció a classe	,487**

<b>Iniciativa</b>	Habilitats socials	,643**
	Hàbits relacionals a classe	,441**
	Atenció a classe	,492**
<b>Habilitats socials</b>	Hàbits d'estudi a classe	,567**
	Hàbits relacionals a classe	,683**
	Atenció a classe	,553**
<b>Pensament social</b>	Hàbits d'estudi a classe	,595**
	Hàbits relacionals a classe	,666**
	Atenció a classe	,547**
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	Hàbits d'estudi a classe	,568**
	Hàbits relacionals a classe	,670**
	Atenció a classe	,547**
<b>Hàbits d'estudi a classe</b>	Hàbits relacionals a classe	,666**
	Atenció a classe	,617**
<b>Hàbits relacionals a classe</b>	Atenció a classe	,574**

Taula 87. Correlacions de nivell *moderat* en l'autopercepció dels joves relacionada amb les dimensions de les competències bàsiques

Pel que fa a les correlacions que es reflecteixen a la taula anterior, observem com en relació amb les dimensions que integren la competència *Lingüística*, la dimensió *Oral* és la que amb més freqüència correlaciona de forma *moderada* amb la resta de dimensions (en concret amb el 65,21%). La dimensió *Escrita* correlaciona de forma *moderada* amb el 34,78% de les dimensions establertes mentre que la dimensió *Lectora* ho fa amb el 26,08% d'aquestes. Cal dir que les tres dimensions correlacionen entre elles de forma *moderada*.

En relació amb la competència *Matemàtica*, les tres dimensions que la componen correlacionen de forma *moderada* amb al voltant del 52,52% de la resta de dimensions. A més, la dimensió *Numèrica i càlcul* correlaciona de forma *moderada* amb la dimensió *Resolució de problemes* i la dimensió *Geometria i mesures*, a l'igual que succeeix entre aquestes dos últimes dimensions.

Quant a les dimensions que componen la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, cal dir que la dimensió en *Utilització d'objectes quotidians* correlaciona de forma *moderada* amb el 56,52% de les dimensions establertes; la dimensió en *Interacció amb l'entorn físic* correlaciona de forma *moderada* amb el 69,56% de les dimensions; la dimensió en *Medi ambient* correlaciona de forma *moderada* amb el 30,43% de les dimensions; la dimensió en *Salut* correlaciona de forma *moderada* amb el 60,86% de les dimensions establertes. Entre aquestes dimensions és *Medi ambient* la que correlaciona de forma més dèbil.

Pel que fa a la competència en *Tractament i accés a la informació i competència digital*, les dos dimensions que la componen, és a dir, la dimensió *Accés i tractament de la*

*informació* i la dimensió *Ús de les tecnologies*, correlacionen entre elles de forma moderada. A més, la dimensió *Accés i tractament de la informació* correlaciona de forma moderada amb el 69,56% de les dimensions establertes, mentre que la dimensió *Ús de les tecnologies*, ho fa amb el 65,21%.

En relació amb la competència *Laboral*, la dimensió *drets i deures* és la dimensió que correlaciona de forma més dèbil amb la resta de dimensions que integren aquesta competència i amb la resta d'analitzades. La dimensió *Habilitats per a la recerca de feina* correlaciona de forma moderada amb el 47,82% de les dimensions analitzades, la dimensió *Qualitat de la feina* correlaciona de forma moderada amb el 60,86% de les dimensions establertes, la dimensió *Adaptabilitat* correlaciona de forma moderada amb el 47,82% de les dimensions analitzades i per acabar, la dimensió *Empleabilitat* correlaciona de forma moderada amb el 34,78% de les dimensions analitzades.

Quant a la competència en *Aprendre a Aprendre*, i com hem esmentat anteriorment, les dues dimensions que la componen estableixen una correlació *alta* entre elles. La dimensió *Habilitats cognitives* correlaciona de forma *moderada* amb el 34,78% de les dimensions establertes, mentre que la dimensió *Dinàmica personal* ho fa amb el 39,13%.

En relació amb la competència en *Autonomia i iniciativa*, la dimensió *Autonomia* correlaciona de forma moderada amb el 43,47%, mentre que la dimensió *Iniciativa* ho fa amb el 47,82%. Cal dir que aquestes dimensions estableixen sobretot correlacions *moderades* amb gran part de les dimensions que integren la competència *Lingüística*, la competència *Matemàtica*, la competència en *Tractament i accés a la informació i competència digital*, i la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*.

Pel que fa a la competència *Social i Ciutadana*, les dues dimensions que la integren estableixen una correlació entre elles *alta*. A més, tant la dimensió *Habilitats socials* com la dimensió *Pensament Social* correlacionen de forma moderada amb el 39,13% de les dimensions analitzades.

Per altra banda, en relació amb les variables relacionades amb els hàbits mostrats pels joves cal destacar, en primer lloc, que *Hàbits d'estudi a classe* correlaciona de forma moderada amb el 52,17% de les dimensions analitzades, *Hàbits relacionals a classe* ho fa amb el 73,91% de les dimensions establertes, mentre que *Atenció a classe* correlaciona amb el 52,17% de les dimensions establertes en el present estudi. A més, entre aquestes tres dimensions s'estableix una correlació moderada.

Per concloure aquest apartat d'anàlisi correlacional de la percepció de les competències bàsiques per parts dels joves, hem elaborat una taula resum que classifica les dimensions analitzades en funció de la seva correlació *moderada*, *alta* o *molt alta*, en relació amb el *nivell general de competències bàsiques*.

Dimensions de competències		Coefficient de Pearson ( <i>r</i> )
Moderada	Lectora	,532**
	Numèrica i càlcul	,533**
	Medi ambient	,544**
	Escrita	,573**
	Habilitats de recerca de feina	,589**
	Interacció amb l'entorn físic	,644**
	Oral	,668**
	Geometria i mesures	,681**
	Utilització d'objectes	,697**
Alta	Salut	,719**
	Accés i tractament de la informació	,733**
	Qualitat de la feina	,785**
	Ús de les tecnologies	,800**
	Iniciativa	,817**
	Empleabilitat	,830**
	Resolució de problemes	,832**
	Adaptabilitat	,841**
	Habilitats socials	,853**
	Dinàmica personal i relacional	,854**
	Autonomia	,860**
Molt Alta	Habilitats cognitives	,927**
	Pensament Social	,933**

Taula 88. Taula de síntesis de les correlacions establertes en cadascuna de les dimensions de competència, prenent com a referència el nivell global de competències bàsiques autopercebudes pels joves

Els elements a destacar de la taula anterior són:

- Totes les correlacions entre les dimensions establertes i el *nivell de competències bàsiques* resulten ser significatives a nivell 0,01 bilateral, el que significa que existeix un 99% de probabilitat que aquestes siguin verdares.
- La major part de les dimensions establertes estableixen correlacions *moderades* o *altes* gairebé per igual.
- Al contrari del que podríem pensar en un primer moment, totes les dimensions que integren la competència *Lingüística* i la competència *Matemàtica* correlacionen de forma moderada amb el *nivell global de competències bàsiques*.

- Tot i que en general les dimensions que integren la competència Matemàtica correlacionen de forma moderada amb el *nivell global de competències bàsiques*, destaquem la dimensió *Resolució de problemes* com aspecte a tenir en compte, ja que aquesta ho fa de forma *alta*.
- La dimensió *Salut* és l'única dimensió de la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic* que correlaciona amb el *nivell global de Competències bàsiques* de forma *alta*, la resta ho fan de forma moderada.
- Totes les dimensions que integren la competència *laboral* correlacionen de forma *alta* amb el *nivell global de Competències bàsiques*, a excepció de la dimensió *drets i deures*.
- Les dues dimensions que integren la competència en *Autonomia i Iniciativa* correlacionen de forma alta amb el *nivell global de Competències bàsiques*.
- En general, la competència en *Aprendre a aprendre* i la competència *Social i ciutadana* resulten clau en relació amb el *nivell global de Competències bàsiques*, ja que les dues dimensions que integren cadascuna d'aquestes competències mantenen un nivell de dependència molt significatiu amb el *nivell global de Competències bàsiques*.

### 5.3.2. Anàlisi correlacional de les competències bàsiques percebudes pels tutors/res dels CRAE

L'anàlisi correlacional que a continuació passem a oferir es basa en la percepció que tenen els tutors/res dels CRAE en relació amb el domini de competències bàsiques dels joves que participen en la recerca. Aquesta anàlisi integra les vuit competències bàsiques establertes en la investigació, així com les dimensions que les componen. A més, i d'acord als objectius plantejats en el present estudi, s'han pres en consideració tres variables més: *Hàbits d'estudi dels joves a classe*, *hàbits relacionals a classe* i *atenció en les activitats acadèmiques*.

COMPETÈNCIES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Competència Lingüística													
2 Competència Matemàtica	,682**												
3 Competència en Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,436**	,583**											
4 Competència en el Tractament de la informació i competència Digital	,687**	,802**	,747**										
5 Competència laboral	,498**	,586**	,760**	,650**									
6 Competència en Aprendre a Aprendre	,550**	,767**	,726**	,772**	,837**								
7 Competència en Autonomia i iniciativa	,508**	,734**	,764**	,731**	,811**	,953**							
8 Competència Social i ciutadana	,551**	,609**	,744**	,688**	,890**	,788**	,754**						
9 Nivell global de competències bàsiques	,730**	,850**	,828**	,888**	,868**	,928**	,906**	,870**					
10 Hàbits d'estudi a classe	,291*	,214	,409**	,250	,655**	,498**	,495**	,648**	,494**				
11 Hàbits relacionals a classe	,309*	,299*	,334*	,299*	,584**	,438**	,416**	,654**	,480**	,725**			
12 Atenció a classe	,214	,335*	,419**	,294*	,695**	,685**	,644**	,671**	,576**	,739**	,585**		
13 Hàbits relacionals al CRAE	,277	,370**	,521**	,403**	,691**	,583**	,543**	,699**	,599**	,690**	,678**	,724**	
14 Hàbits d'estudi al CRAE	,335*	,354*	,368**	,414**	,473**	,457**	,399**	,536**	,488**	,496**	,493**	,478**	,715**

Taula 89. Correlacions en la percepció dels tutors/res relacionada amb les competències bàsiques dels joves

Els resultats que es mostren a la taula anterior reflecteixen que entre les vuit competències analitzades existeix una correlació significativa a nivell 0,01 bilateral, el que significa que existeix un 99% de probabilitat que la correlació sigui verdadera.

Mitjançant la següent taula es presenten les competències i hàbits que ofereixen una correlació **molt alta** ( $r=0,901 - 1$ ).

Competències que correlacionen entre si de forma molt alta		Coefficient de Pearson (r)
Aprendre a Aprendre	Autonomia i iniciativa	,953**
Nivell global de competències bàsiques	Social i Ciutadana	,906**
	Autonomia i iniciativa	,928**

Taula 90. Correlacions de nivell molt alt en la percepció dels tutors/res dels CRAE relacionada amb les competències bàsiques dels joves



En primer lloc, i com podem observar a la taula anterior, existeix un nivell de dependència positiu *molt elevat* entre la competència en *Aprendre a aprendre* i la competència en *Autonomia i iniciativa*. Aquest fet significa que, segons les percepcions dels tutors/res dels CRAE, a mesura que creix el coneixement que mostren de si mateixos els joves en relació amb la gestió, control i organització del propi aprenentatge, també ho fa el nivell de confiança i d'iniciativa vers l'establiment d'objectius i desenvolupament d'activitats.

En segon lloc, també es reflecteix un nivell de correlació *molt alta* entre el *nivell global de competències bàsiques*, i la competència en *Aprendre a aprendre* i la competència en *Autonomia i iniciativa*. Tot plegat implica que segons les percepcions dels tutors/res dels CRAE, els adolescents, a mesura que augmenten el seu *nivell global de competències bàsiques* també augmenta el domini en la gestió, control i organització del propi aprenentatge, i obtenen també un major nivell confiança, d'iniciativa vers l'establiment d'objectius i desenvolupament d'activitats.

A partir de la següent taula, presentem les competències i hàbits que estableixen una correlació *alta* ( $r=0,701 - 0,900$ ).

Competències que correlacionen entre si de forma <i>alta</i>		Coefficient de Pearson ( <i>r</i> )
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	Lingüística	,730**
	Matemàtica	,850**
	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,828**
	Tractament de la informació i competència digital	,888**
	Laboral	,868**
	Social i Ciutadana	,870**
<b>Social i Ciutadana</b>	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,744**
	Laboral	,890**
	Aprendre a aprendre	,788**
	Autonomia i iniciativa	,754**
<b>Autonomia i iniciativa</b>	Matemàtica	,734**
	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,764**
	Tractament de la informació i competència Digital	,731**
	laboral	,811**
<b>Aprendre a aprendre</b>	Matemàtica	,767**
	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,726**
	Tractament de la informació i competència Digital	,772**
	laboral	,837**
<b>Laboral</b>	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,760**
<b>Tractament de la informació i competència Digital</b>	Matemàtica	,802**
	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,747**
<b>Hàbits d'estudi a classe</b>	Hàbits relacionals a classe	,725**
	Atenció a classe	,739**
<b>Atenció a classe</b>	Hàbits relacionals al CRAE	,724**
<b>Hàbits relacionals al CRAE</b>	Hàbits d'estudi al CRAE	,715**

Taula 91. Correlacions de nivell *alt* en la percepció dels tutors/res relacionada amb les competències bàsiques dels joves

A partir de l'anterior taula observem, en primer lloc, que el *nivell global de competències bàsiques* estableix correlacions significatives de nivell *alt* amb totes les competències a excepció d'aquelles que, amb anterioritat, correlacionava de forma *molt alta*.

En segon lloc, la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, la competència en *Aprendre a aprendre* i la competència en *Autonomia i iniciativa*, són les que correlacionen més vegades de forma alta amb la resta de competències, concretament, cadascuna d'elles ho fan amb cinc competències.

En tercer lloc, la competència *Lingüística* no correlaciona de forma *alta* amb cap de la resta de competències. Tot i així, sí que ho fa amb el *nivell global de competències bàsiques*.

En quart lloc, cal especificar que s'estableix un nivell de dependència (correlació) *alta* entre la variable *Hàbits d'estudi dels joves a classe*, i les variables *Hàbits relacionals a classe*, i *Atenció en les activitats acadèmiques*. Aquest fet significa que, segons els tutors/res dels CRAE, un augment del nivell *Hàbits d'estudi* mostrats per part dels adolescents, també es correspon amb un major nivell dels *Hàbits de relació a classe* i de *l'atenció general mostrada a classe*, i a la inversa.

En cinquè lloc, cal destacar que també existeix una correlació *alta* entre la variable *Hàbits d'estudi dels joves al CRAE*, i la variable *Hàbits relacionals al CRAE*, fet que indica que un augment del nivell *Hàbits d'estudi* mostrats per part dels adolescents al CRAE, també es correspon amb un major nivell d'*Hàbits de relació* d'aquests al CRAE, i a la inversa.

A partir de la següent taula presentem les competències i hàbits que ofereixen una **correlació moderada** ( $r=0,401 - 0,700$ ).

Competències que correlacionen entre si de forma <i>moderada</i>		Coefficient de Pearson ( <i>r</i> )
Lingüística	Matemàtica	,682**
	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,436**
	Tractament de la informació i competència Digital	,687**
	Laboral	,498**
	Aprendre a Aprendre	,550**
	Autonomia i iniciativa	,508**
	Social i ciutadana	,551**

<b>Matemàtica</b>	Coneixement i interacció amb l'entorn físic	,583**
	Laboral	,586**
	Social i ciutadana	,609**
<b>Coneixement i interacció amb l'entorn físic</b>	Hàbits d'estudi a classe	,409**
	Atenció a classe	,419**
	Hàbits relacionals al CRAE	,521**
<b>Tractament de la informació i competència Digital</b>	Competència laboral	,650**
	Competència Social i ciutadana	,688**
	Hàbits relacionals al CRAE	,403**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,414**
<b>Laboral</b>	Hàbits d'estudi a classe	,655**
	Hàbits relacionals a classe	,584**
	Atenció a classe	,695**
	Hàbits relacionals al CRAE	,691**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,473**
<b>Aprendre a Aprendre</b>	Hàbits d'estudi a classe	,498**
	Hàbits relacionals a classe	,438**
	Atenció a classe	,685**
	Hàbits relacionals al CRAE	,583**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,457**
<b>Autonomia i iniciativa</b>	Hàbits d'estudi a classe	,495**
	Hàbits relacionals a classe	,416**
	Atenció a classe	,644**
	Hàbits relacionals al CRAE	,543**
<b>Social i ciutadana</b>	Hàbits d'estudi a classe	,648**
	Hàbits relacionals a classe	,654**
	Atenció a classe	,671**
	Hàbits relacionals al CRAE	,699**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,536**
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	Hàbits d'estudi a classe	,494**
	Hàbits relacionals a classe	,480**
	Atenció a classe	,576**
	Hàbits relacionals al CRAE	,599**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,488**
<b>Hàbits d'estudi a classe</b>	Hàbits relacionals al CRAE	,690**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,496**
<b>Hàbits relacionals a classe</b>	Atenció a classe	,585**
	Hàbits relacionals al CRAE	,678**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,493**
<b>Atenció a classe</b>	Hàbits d'estudi al CRAE	,478**

Taula 92. Correlacions de nivell *moderat* en la percepció dels tutors/res relacionada amb les competències bàsiques dels joves

En primer lloc, i pel que fa a la competència *Lingüística*, observem que estableix una correlació significativa *moderada* amb la resta de competències analitzades. Cal dir que

la correlació *moderada* més elevada es dona amb la competència en *Tractament de la informació i competència digital*, mentre que el grau de correlació més baix s'estableix amb la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*. Cal dir també que la competència *Lingüística* es correlaciona de forma dèbil, i fins i tot molt dèbil, amb les variables *Hàbits d'estudi a classe*, *Hàbits relacionals a classe*, *Atenció mostrada a classe*, *Hàbits d'estudi al CRAE* i *Hàbits relacionals al CRAE*.

En segon lloc, la competència *matemàtica* estableix una correlació significativa *moderada* amb la competència *lingüística*, competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, competència *Laboral*, i la competència *Social i ciutadana*. A més, també estableix un grau de dependència feble o molt feble amb la variable *Hàbits d'estudi a classe*, *Atenció mostrada a classe*, i *Hàbits relacionals al CRAE*.

En tercer lloc, cal mencionar que després de les dues competències anteriors, la competència *Laboral*, és la que correlaciona de forma moderada amb un nombre major de competències, concretament amb quatre.

En quart lloc, podem observar que les variables relacionades amb els hàbits correlacionen de forma moderada amb totes les competències en general, a excepció de la competència *Lingüística* i la competència *Matemàtica* amb qui mantenen uns nivells de dependència *dèbil* o fins i tot *molt dèbil* en alguns casos.

Per altra banda, i com també s'ha realitzat en l'apartat corresponent amb les correlacions dels joves objectes d'estudi en aquesta recerca, a continuació es realitza una anàlisi correlacional més en profunditat, indagant en les possibles correlacions de les dimensions que componen cadascuna de les competències bàsiques i, a més, en relació amb les variables *Hàbits d'estudi a classe*, *Hàbits relacionals a classe*, *Atenció a classe*, *Hàbits d'estudi al CRAE* i *Hàbits relacionals al CRAE*. En la següent taula es mostra de forma general les correlacions obtingudes per part dels tutors/res dels CRAE, distingint-les en funció de si la correlació és: Molt alta / Alta / Moderada / Feble / Molt feble.

El·s processos d'ensenyament i aprenentatge dels joves tutelats en Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE)

COMPETÈNCIES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1 Oral																												
2 Escrita	,586"																											
3 Lectora	,676"	,840"																										
4 Numèrica i càlcul	,409"	,584"	,610"																									
5 Resolució problemes	,532"	,607"	,596"	,639"																								
6 Geometria i mesures	,464"	,558"	,549"	,725"	,763"																							
7 Utilització d'objectes	,485"	,265"	,270"	,431"	,652"	,569"																						
8 Interacció amb l'entorn	,240"	,229"	,219"	,360"	,443"	,366"	,566"																					
9 Medi Ambient	,479"	,307"	,298"	,215"	,408"	,316"	,558"	,521"																				
10 Salut	,396"	,398"	,356"	,392"	,697"	,500"	,713"	,559"	,456"																			
11 Accés i tractament de la informació	,799"	,637"	,731"	,688"	,830"	,697"	,645"	,436"	,510"	,634"																		
12 Ús de les tecnologies	,647"	,403"	,451"	,550"	,737"	,663"	,778"	,440"	,588"	,645"	,818"																	
13 Habilitats de recerca de feina	,428"	,333"	,289"	,330"	,620"	,488"	,686"	,541"	,547"	,673"	,564"	,593"																
14 Drets i deures	,313"	,310"	,233"	,164"	,478"	,410"	,462"	,307"	,434"	,495"	,420"	,471"	,731"															
15 Qualitat de la feina	,400"	,467"	,495"	,388"	,776"	,440"	,563"	,467"	,468"	,606"	,606"	,504"	,623"	,373"														
16 Adaptabilitat	,380"	,298"	,383"	,251"	,574"	,325"	,472"	,445"	,421"	,557"	,493"	,419"	,502"	,300"	,762"													
17 Empleabilitat	,406"	,393"	,434"	,328"	,670"	,435"	,595"	,566"	,529"	,623"	,585"	,501"	,737"	,451"	,846"	,906"												
18 Habilitats cognitives	,525"	,552"	,580"	,629"	,960"	,675"	,701"	,498"	,427"	,725"	,815"	,741"	,647"	,465"	,838"	,637"	,721"											
19 Dinàmica personal i relacional	,461"	,328"	,402"	,429"	,774"	,535"	,687"	,467"	,480"	,661"	,631"	,632"	,661"	,380"	,844"	,689"	,780"	,835"										
20 Autoonomia	,427"	,389"	,407"	,549"	,829"	,624"	,719"	,637"	,398"	,774"	,680"	,662"	,637"	,412"	,779"	,633"	,695"	,894"	,866"									
21 Iniciativa	,550"	,430"	,497"	,525"	,793"	,561"	,672"	,541"	,549"	,663"	,708"	,659"	,658"	,406"	,844"	,729"	,784"	,846"	,941"	,883"								
22 Habilitats socials	,517"	,418"	,484"	,374"	,688"	,470"	,558"	,452"	,499"	,616"	,642"	,530"	,609"	,341"	,753"	,919"	,927"	,718"	,717"	,654"	,738"							
23 Pensament social	,573"	,456"	,500"	,432"	,725"	,567"	,687"	,599"	,708"	,633"	,725"	,677"	,704"	,473"	,759"	,807"	,911"	,744"	,772"	,685"	,788"	,909"						
24 Nivell global de competències bàsiques	,679"	,633"	,669"	,659"	,909"	,742"	,766"	,594"	,613"	,764"	,887"	,812"	,737"	,521"	,819"	,712"	,816"	,927"	,849"	,865"	,895"	,813"	,886"					
25 Hàbits d'estudi a classe	,214"	,243"	,316"	,152"	,329"	,113"	,320"	,406"	,333"	,274"	,288"	,196"	,513"	,206"	,592"	,631"	,753"	,399"	,559"	,406"	,558"	,654"	,612"	,494"				
26 Hàbits relacionals a classe	,262"	,230"	,338"	,264"	,361"	,193"	,309"	,326"	,254"	,207"	,348"	,230"	,409"	,207"	,492"	,625"	,692"	,420"	,419"	,349"	,461"	,685"	,593"	,480"	,725"			
27 Atenció a classe	,109"	,201"	,243"	,162"	,522"	,241"	,434"	,316"	,196"	,470"	,308"	,257"	,502"	,263"	,725"	,673"	,755"	,577"	,741"	,593"	,653"	,688"	,619"	,576"	,739"	,585"		
28 Hàbits relacionals al CRAE	,213"	,228"	,295"	,284"	,500"	,230"	,487"	,508"	,357"	,357"	,418"	,355"	,519"	,376"	,695"	,621"	,734"	,548"	,566"	,488"	,562"	,668"	,692"	,599"	,690"	,678"	,724"	
29 Hàbits d'estudi al CRAE	,271"	,295"	,331"	,375"	,415"	,175"	,404"	,300"	,217"	,312"	,472"	,329"	,303"	,178"	,517"	,426"	,511"	,464"	,410"	,362"	,413"	,525"	,521"	,488"	,496"	,493"	,478"	,715"

Taula 93. Correlacions relacionades amb les dimensions de les competències bàsiques a partir de la percepció dels tutors/res dels CRAE

Mitjançant la següent taula es presenten les competències i hàbits que ofereixen una correlació **molt alta** ( $r=0,901 - 1$ ).

Competències que correlacionen entre si		Coefficient de Pearson (r)
<b>Empleabilitat</b>	Adaptabilitat	,906**
<b>Habilitats cognitives</b>	Resolució de problemes	,960**
<b>Iniciativa</b>	Dinàmica personal i relacional	,941**
<b>Habilitats socials</b>	Adaptabilitat	,919**
	Empleabilitat	,927**
<b>Pensament social</b>	Empleabilitat	,911**
	Habilitats socials	,909**
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	Resolució de problemes	,909**
	Habilitats cognitives	,927**

Taula 94. Correlacions de nivell *molt alt* en les dimensions de les competències bàsiques dels joves percebudes pels tutors/res dels CRAE

A partir de la taula anterior observem, en primer lloc, que la dimensió *Empleabilitat* correlaciona de forma quasi perfecta amb la dimensió *Adaptabilitat*; cal dir que ambdues formen part de la competència *Laboral*. A més, la dimensió *Empleabilitat* també estableix una correlació *molt alta* amb *Habilitats socials* i *Pensament social*; les dues dimensions que componen la competència *Social i ciutadana*.

En segon lloc, la dimensió *Adaptabilitat* (competència *Laboral*) també manté una correlació significativa de forma *molt alta* amb la dimensió *Habilitats socials* (competència *Social i ciutadana*).

En tercer lloc, hem de remarcar també la dependència *molt alta* que estableixen entre les dues dimensions que componen la competència *Social i ciutadana*, és a dir, la dimensió *Habilitats socials i Pensament Social*.

En quart lloc, la dimensió *habilitats cognitives* esdevé una dependència (correlació) *molt alta*, tant amb la dimensió *Resolució de problemes* com amb el *nivell global de competències bàsiques*. Subratllem també el triangle de correlacions *molt altes* que estableixen entre si, tant la dimensió *Habilitats cognitives* (competència en *Aprendre a aprendre*), *Resolució de problemes* (competència *Matemàtica*) i el *nivell global de competències bàsiques*.

En cinquè lloc, la dimensió *Iniciativa* (Competència en *Autonomia i iniciativa*) correlaciona de forma *molt Alta* amb la dimensió *Dinàmica personal* (competència en *Aprendre a aprendre*).

A partir de la següent taula, presentem les competències i hàbits que ofereixen una *correlació alta* ( $r=0,701 - 0,900$ ).

Competències que correlacionen entre si		Coefficient de Pearson (r)
<b>Oral</b>	Accés i tractament de la informació	,799**
<b>Escrita</b>	Lectora	,840**
<b>Geometria i mesures</b>	Numèrica i càlcul	,725**
	Resolució problemes	,763**
<b>Salut</b>	Utilització d'objectes	,713**
<b>Accés i tractament de la informació</b>	Lectora	,731**
	Resolució problemes	,830**
<b>Ús de les tecnologies</b>	Resolució problemes	,737**
	Utilització d'objectes	,778**
	Accés i tractament de la informació	,818**
<b>Drets i deures</b>	Habilitats per a la recerca de feina	,731**
<b>Qualitat de la feina</b>	Resolució problemes	,776**
<b>Adaptabilitat</b>	Qualitat de la feina	,762**
<b>Empleabilitat</b>	Habilitats de recerca de feina	,737**
	Qualitat de la feina	,846**
<b>Habilitats cognitives</b>	Utilització d'objectes	,701**
	Salut	,725**
	Accés i tractament de la informació	,815**
	Ús de les tecnologies	,741**
	Qualitat de la feina	,838**
	Empleabilitat	,721**
<b>Dinàmica personal i relacional</b>	Resolució problemes	,774**
	Qualitat de la feina	,844**
	Empleabilitat	,780**
	Habilitats cognitives	,835**
<b>Autonomia</b>	Resolució problemes	,829**
	Utilització d'objectes	,719**
	Salut	,774**
	Qualitat de la feina	,779**
	Habilitats cognitives	,894**
	Dinàmica personal i relacional	,866**
<b>Iniciativa</b>	Resolució problemes	,793**
	Accés i tractament de la informació	,708**
	Qualitat de la feina	,844**
	Adaptabilitat	,729**

	Empleabilitat	,784**
	Habilitats cognitives	,846**
	Autonomia	,883**
<b>Habilitats socials</b>	Qualitat de la feina	,753**
	Habilitats cognitives	,718**
	Dinàmica personal i relacional	,717**
	Iniciativa	,738**
<b>Pensament social</b>	Resolució problemes	,725**
	Medi Ambient	,708**
	Accés i tractament de la informació	,725**
	Habilitats de recerca de feina	,704**
	Qualitat de la feina	,759**
	Adaptabilitat	,807**
	Habilitats cognitives	,744**
	Dinàmica personal i relacional	,772**
	Iniciativa	,788**
<b>Nivell global de competències bàsiques</b>	Geometria i mesures	,742**
	Utilització d'objectes	,766**
	Salut	,764**
	Accés i tractament de la informació	,887**
	Ús de les tecnologies	,812**
	Habilitats de recerca de feina	,737**
	Qualitat de la feina	,819**
	Adaptabilitat	,712**
	Empleabilitat	,816**
	Dinàmica personal i relacional	,849**
	Autonomia	,865**
	Iniciativa	,895**
	Habilitats socials	,813**
	Pensament social	,886**
<b>Hàbits d'estudi a classe</b>	Empleabilitat	,753**
<b>Atenció a classe</b>	Qualitat de la feina	,725**
	Empleabilitat	,755**
	Dinàmica personal i relacional	,741**
	Hàbits d'estudi a classe	,739**
<b>Hàbits relacionals al CRAE</b>	Empleabilitat	,734**
	Atenció a classe	,724**
<b>Hàbits d'estudi al CRAE</b>	Hàbits relacionals al CRAE	,715**

Taula 95. Correlacions de nivell *alt* en les dimensions de les competències bàsiques dels joves percebudes pels tutors/res dels CRAE

En primer lloc, i si fem referència a les dimensions que integren la competència *Lingüística*, cal posar de manifest que la dimensió *Oral* i la dimensió *Lectora* tan sols



correlacionen de forma *alta* amb la dimensió *Tractament de la informació* (competència *en tractament i accés a la informació i competència digital*), mentre que la dimensió *Escrita* correlaciona de forma *alta* amb la dimensió *Lectora*.

En segon lloc, pel que fa a la competència *Matemàtica*, la dimensió *Geometria i mesures* correlaciona de forma *alta* amb la resta de les dimensions de la competència, és a dir, la dimensió *Numèrica i càlcul* i la dimensió *Resolució de problemes*. A més, la dimensió *Resolució de problemes* també correlaciona de forma *alta* amb la dimensió *Accés i tractament de la informació* i amb la dimensió *Ús de les tecnologies*, ambdues dimensions integren la competència *en Tractament i accés a la informació i competència digital*, amb la dimensió *Qualitat de la feina* (competència *Laboral*), amb la dimensió *Dinàmica personal* (competència *en aprendre a aprendre*), amb la dimensió *Autonomia* i la dimensió *Iniciativa* (competència *en Autonomia i Iniciativa*) i la dimensió *Pensament social* (competència *Social i ciutadana*). Concretament, la dimensió *Resolució de problemes* correlaciona amb el 34,78% de les dimensions establertes.

En tercer lloc, en relació amb les dimensions que integren la competència *en Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, s'ha de posar de manifest que la dimensió *Utilització d'objectes quotidians* correlaciona de forma *alta* amb les dimensions de *Salut*, *Ús de les tecnologies* (competència *en Tractament i accés a la informació i competència digital*), *Habilitats cognitives* (competència *en aprendre a aprendre*) i *Autonomia* (competència *en Autonomia i iniciativa*). La dimensió *Medi ambient* tan sols correlaciona de forma *alta* amb la dimensió *Pensament social* (competència *Social i ciutadana*), mentre que la dimensió *Salut* estableix un nivell de dependència (correlació) *alt* amb la dimensió *Habilitats cognitives* (competència *en aprendre a aprendre*) i la dimensió *autonomia* (competència *en Autonomia i iniciativa*).

En quart lloc, i pel que fa a la competència *en Tractament de la informació i competència digital*, hem de posar de manifest el nivell *alt* de dependència que s'estableix entre les dues dimensions que la componen, és a dir, la dimensió *Accés i tractament de la informació*, i la dimensió *Ús de les tecnologies*. Per altra banda, la dimensió *Accés i tractament de la informació* manté una correlació de forma *alta* amb la dimensió *Habilitats cognitives* (competència *Aprendre a aprendre*), la dimensió *Iniciativa* (competència *en Autonomia i iniciativa*), i la dimensió *Pensament social* (competència *Social i ciutadana*). Finalment, apuntar que la dimensió *Ús de les tecnologies* també

manté una correlació de forma *alta* amb la dimensió *Habilitats cognitives* (competència *Aprendre a aprendre*).

En cinquè lloc, i en relació amb les dimensions que integren la competència *Laboral*, hem de destacar sobretot la dimensió *Qualitat de la feina*, la dimensió *Adaptabilitat* i la dimensió *Empleabilitat*, ja que són les que correlacionen de forma més intensa entre si, i amb la resta de variables, sobretot amb la dimensió *Iniciativa* (competència en *Autonomia i iniciativa*), la dimensió *Habilitats socials* i la dimensió *Pensament social* (ambdues integren la competència Social i ciutadana).

En sisè lloc, i pel que fa a les dimensions de la competència en *Aprendre a aprendre*, la dimensió *Habilitats cognitives* estableix un nivell de dependència amb el 47,82% de les dimensions analitzades. Correlaciona, a més, de forma *alta*, amb l'altra dimensió que integra la competència en *Aprendre a aprendre*, és a dir, la dimensió *Dinàmica personal*, i també o fa amb les dimensions que integren la competència en *Autonomia i iniciativa*, la competència *Accés i tractament de la informació* i la competència *Social i ciutadana*. Quant a la dimensió *Dinàmica personal*, aquesta correlaciona de forma *alta* amb la dimensió *Autonomia*, *Resolució de problemes*, *Qualitat de la feina*, *Empleabilitat*, *Habilitats cognitives*, *Habilitats socials*, *Pensament social* i amb la variable *Atenció a classe*.

En setè lloc, la dimensió *Autonomia* correlaciona de forma *alta* amb la dimensió *Iniciativa* (l'altra dimensió que compon la competència en *Autonomia i iniciativa*), *Resolució de problemes*, *Utilització d'objectes*, *salut*, *Qualitat de la feina*, *Habilitats cognitives i dinàmica personal i relacional*. Pel que fa a la dimensió *Iniciativa*, aquesta correlaciona de forma *alta* amb la dimensió *Qualitat de la feina*, la dimensió *Adaptabilitat* i la dimensió *Empleabilitat*, les tres pertanyents a la competència *Laboral*; a més, també correlaciona de forma *alta* amb les dues dimensions que integren la competència *Aprendre a aprendre* i la competència *Social i ciutadana*. Finalment, també correlaciona de forma *alta* amb la dimensió *Resolució de problemes*.

En vuitè lloc, les dues dimensions que integren la competència *Social i Ciutadana*, estableixen correlacions *altes* amb la dimensió *Qualitat de la feina*, la dimensió *Adaptabilitat* i la dimensió *Empleabilitat*, les tres pertanyents a la competència *Laboral*; també estableixen un nivell de correlació *alta* amb la dimensió *Iniciativa* (competència *Autonomia i iniciativa*).

En novè lloc, i relacionat amb el *nivell global de competències bàsiques*, cal destacar que totes les dimensions de la competència *Aprendre a aprendre*, la competència *Autonomia i Iniciativa* i la competència *Pensament Social*, estableixen un nivell de correlació, com a mínim, *alt*. En relació amb la competència *Laboral*, totes les seves dimensions també estableixen amb el *nivell global de competències bàsiques* una correlació *alta*, a excepció de les dimensions *drets i deures* i *habilitats de la recerca*. Pel que fa a la competència *Matemàtica*, dues de les seves dimensions, *Resolució de problemes*, i *Geometria i mesures*, també correlacionen de forma *alta* amb el *nivell global de competències bàsiques*.

Per finalitzar, i en desè lloc, en abordar la qüestió de les correlacions relacionades amb els hàbits, observem que és *Atenció a classe*, l'hàbit que correlaciona més vegades de forma *alta* amb les dimensions establertes, concretament ho fa amb les dimensions de *Qualitat de la feina*, *Empleabilitat i dinàmica personal*. També observem que *Hàbits d'estudi a classe* correlaciona de forma *alta* tant amb *hàbits relacionals a classe* com amb *Atenció a classe*. En relació amb els hàbits al CRAE, s'estableix un nivell de correlació *alt* entre *Hàbits relacionals al CRAE* i *Hàbits d'estudi al CRAE*. Finalment, podem comprovar com *Atenció a classe* correlaciona de forma *alta* amb *Hàbits relacionals al CRAE*.

A partir de la següent taula, presentem les competències i hàbits que ofereixen una correlació **moderada** ( $r=0,401 - 0,700$ ).

Dimensions de competències que correlacionen entre si de forma moderada		Coefficient de Pearson (r)
Oral	Escrita	,586**
	Lectora	,676**
	Numèrica i càlcul	,409**
	Resolució problemes	,532**
	Geometria i mesures	,464**
	Utilització d'objectes	,485**
	Medi Ambient	,479**
	Empleabilitat	,406**
	Habilitats cognitives	,525**
	Dinàmica personal i relacional	,461**
	Autonomia	,427**
	Iniciativa	,550**
	Habilitats socials	,517**
	Pensament social	,573**

	Nivell global de competències bàsiques	,679**
	Pensament social	,573**
	Nivell global de competències bàsiques	,679**
<b>Escrita</b>	Numèrica i càlcul	,584**
	Resolució problemes	,607**
	Geometria i mesures	,558**
	Accés i tractament de la informació	,637**
	Ús de les tecnologies	,403**
	Qualitat de la feina	,467**
	Habilitats cognitives	,552**
	Iniciativa	,430**
	Habilitats socials	,418**
	Pensament social	,456**
	Nivell global de competències bàsiques	,633**
<b>Lectora</b>	Numèrica i càlcul	,610**
	Resolució problemes	,596**
	Geometria i mesures	,549**
	Ús de les tecnologies	,451**
	Qualitat de la feina	,495**
	Empleabilitat	,434**
	Habilitats cognitives	,580**
	Dinàmica personal i relacional	,402**
	Autonomia	,407**
	Iniciativa	,497**
	Habilitats socials	,484**
	Pensament social	,500**
	Nivell global de competències bàsiques	,669**
<b>Numèrica i càlcul</b>	Resolució problemes	,639**
	Utilització d'objectes	,431**
	Accés i tractament de la informació	,688**
	Ús de les tecnologies	,550**
	Habilitats cognitives	,629**
	Dinàmica personal i relacional	,429**
	Autonomia	,549**
	Iniciativa	,525**
	Pensament social	,432**
	Nivell global de competències bàsiques	,659**
<b>Resolució de problemes</b>	Utilització d'objectes	,652**
	Interacció amb l'entorn	,443**
	Medi Ambient	,408**
	Salut	,697**
	Habilitats de recerca de feina	,620**
	Drets i deures	,478**
	Adaptabilitat	,574**
	Empleabilitat	,670**

	Habilitats socials	,688**
	Atenció a classe	,522**
	Hàbits relacionals al CRAE	,500**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,415**
<b>Geometria i mesures</b>	Utilització d'objectes	,569**
	Salut	,500**
	Accés i tractament de la informació	,697**
	Ús de les tecnologies	,663**
	Habilitats de recerca de feina	,488**
	Drets i deures	,410**
	Qualitat de la feina	,440**
	Empleabilitat	,435**
	Habilitats cognitives	,675**
	Dinàmica personal i relacional	,535**
	Autonomia	,624**
	Iniciativa	,561**
	Habilitats socials	,470**
	Pensament social	,567**
	<b>Utilització d'objectes</b>	Interacció amb l'entorn
Medi Ambient		,558**
Accés i tractament de la informació		,645**
Habilitats de recerca de feina		,686**
Drets i deures		,462**
Qualitat de la feina		,563**
Adaptabilitat		,472**
Empleabilitat		,595**
Dinàmica personal i relacional		,687**
Iniciativa		,672**
Habilitats socials		,558**
Pensament social		,687**
Atenció a classe		,434**
Hàbits relacionals al CRAE		,487**
Hàbits d'estudi al CRAE		,404**
<b>Interacció amb l'entorn</b>	Medi Ambient	,521**
	Salut	,559**
	Accés i tractament de la informació	,436**
	Ús de les tecnologies	,440**
	Habilitats de recerca de feina	,541**
	Qualitat de la feina	,467**
	Adaptabilitat	,445**
	Empleabilitat	,566**
	Habilitats cognitives	,498**
	Dinàmica personal i relacional	,467**
	Autonomia	,637**
	Iniciativa	,541**

	Habilitats socials	,452**
	Pensament social	,599**
	Nivell global de competències bàsiques	,594**
	Hàbits d'estudi a classe	,406**
	Hàbits relacionals al CRAE	,508**
<b>Medi ambient</b>	Salut	,456**
	Accés i tractament de la informació	,510**
	Ús de les tecnologies	,588**
	Habilitats de recerca de feina	,547**
	Drets i deures	,434**
	Qualitat de la feina	,468**
	Adaptabilitat	,421**
	Empleabilitat	,529**
	Habilitats cognitives	,427**
	Dinàmica personal i relacional	,480**
	Iniciativa	,549**
	Habilitats socials	,499**
	Nivell global de competències bàsiques	,613**
<b>Salut</b>	Accés i tractament de la informació	,634**
	Ús de les tecnologies	,645**
	Habilitats de recerca de feina	,673**
	Drets i deures	,495**
	Qualitat de la feina	,606**
	Adaptabilitat	,557**
	Empleabilitat	,623**
	Dinàmica personal i relacional	,661**
	Iniciativa	,663**
	Habilitats socials	,616**
	Pensament social	,633**
	Atenció a classe	,470**
<b>Accés i tractament de la informació</b>	Habilitats de recerca de feina	,564**
	Drets i deures	,420**
	Qualitat de la feina	,606**
	Adaptabilitat	,493**
	Empleabilitat	,585**
	Dinàmica personal i relacional	,631**
	Autonomia	,680**
	Habilitats socials	,642**
	Hàbits relacionals al CRAE	,418**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,472**
<b>Ús de les tecnologies</b>	Habilitats de recerca de feina	,593**
	Drets i deures	,471**
	Qualitat de la feina	,504**
	Adaptabilitat	,419**
	Empleabilitat	,501**

	Dinàmica personal i relacional	,632**
	Autonomia	,662**
	Iniciativa	,659**
	Habilitats socials	,530**
	Pensament social	,677**
<b>Habilitats de recerca de feina</b>	Qualitat de la feina	,623**
	Adaptabilitat	,502**
	Habilitats cognitives	,647**
	Dinàmica personal i relacional	,661**
	Autonomia	,637**
	Iniciativa	,658**
	Habilitats socials	,609**
	Hàbits d'estudi a classe	,513**
	Hàbits relacionals a classe	,409**
	Atenció a classe	,502**
	Hàbits relacionals al CRAE	,519**
<b>Drets i deures</b>	Empleabilitat	,451**
	Habilitats cognitives	,465**
	Autonomia	,412**
	Iniciativa	,406**
	Pensament social	,473**
	Nivell global de competències bàsiques	,521**
<b>Qualitat de la feina</b>	Hàbits d'estudi a classe	,592**
	Hàbits relacionals a classe	,492**
	Hàbits relacionals al CRAE	,695**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,517**
<b>Adaptabilitat</b>	18. Habilitats cognitives	,637**
	19. Dinàmica personal i relacional	,689**
	20. Autonomia	,633**
	Hàbits d'estudi a classe	,631**
	Hàbits relacionals a classe	,625**
	Atenció a classe	,673**
	Hàbits relacionals al CRAE	,621**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,426**
<b>Empleabilitat</b>	Autonomia	,695**
	Hàbits relacionals a classe	,692**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,511**
<b>Habilitats cognitives</b>	Hàbits relacionals a classe	,420**
	Atenció a classe	,577**
	Hàbits relacionals al CRAE	,548**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,464**
<b>Dinàmica personal i relacional</b>	Hàbits d'estudi a classe	,559**
	Hàbits relacionals a classe	,419**
	Hàbits relacionals al CRAE	,566**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,410**

<b>Autonomia</b>	Habilitats socials	,654**
	Pensament social	,685**
	Hàbits d'estudi a classe	,406**
	Atenció a classe	,593**
	Hàbits relacionals al CRAE	,488**
<b>Iniciativa</b>	Hàbits d'estudi a classe	,558**
	Hàbits relacionals a classe	,461**
	Atenció a classe	,653**
	Hàbits relacionals al CRAE	,562**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,413**
<b>Habilitats socials</b>	Hàbits d'estudi a classe	,654**
	Hàbits relacionals a classe	,685**
	Atenció a classe	,688**
	Hàbits relacionals al CRAE	,668**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,525**
<b>Pensament social</b>	Hàbits d'estudi a classe	,612**
	Hàbits relacionals a classe	,593**
	Atenció a classe	,619**
	Hàbits relacionals al CRAE	,692**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,521**
<b>Nivell general de competències bàsiques</b>	Hàbits d'estudi a classe	,494**
	Hàbits relacionals a classe	,480**
	Atenció a classe	,576**
	Hàbits relacionals al CRAE	,599**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,488**
<b>Hàbits d'estudi a classe</b>	Hàbits relacionals al CRAE	,690**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,496**
<b>Hàbits relacionals al CRAE</b>	Atenció a classe	,585**
	Hàbits relacionals al CRAE	,678**
	Hàbits d'estudi al CRAE	,493**
<b>Atenció a classe</b>	Hàbits d'estudi al CRAE	,478**

Taula 96. Correlacions de nivell *moderat* en les dimensions de les competències bàsiques dels joves percebudes pels tutors/res dels CRAE

Pel que fa a les correlacions que es reflecteixen a la taula anterior, observem com en relació amb les dimensions que integren la competència *Lingüística*, la dimensió *Oral* és la que amb més freqüència correlaciona de forma *moderada* amb la resta de dimensions (en concret amb el 69,56%). La dimensió *Escrita* correlaciona de forma *moderada* amb el 43,47% de les dimensions establertes mentre que la dimensió *Lectora* ho fa amb el 52,17%. Cal dir que les tres dimensions correlacionen entre elles de forma *moderada*, a excepció de la dimensió *Escrita* i la dimensió *Lectora* que ho fan de forma *alta*.



En relació amb la competència *Matemàtica*, la dimensió *Geometria i mesures* és la que amb més freqüència correlaciona de forma moderada amb la resta de dimensions (60,86%). D'altra banda, tant la dimensió *Numèrica i càlcul* com la dimensió *Resolució de problemes* correlacionen de forma moderada amb el 39,13% de les dimensions establertes.

De les dimensions que componen la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, cal dir que *Utilització d'objectes quotidians*, *Interacció amb l'entorn* i *Medi ambient*, correlacionen de forma moderada amb el 69,56% de les dimensions, mentre que la dimensió en *Salut ho fa* amb el 65,21%.

Pel que fa a la competència en *Tractament i accés a la informació i competència digital*, la dimensió *Accés i tractament de la informació* correlaciona de forma moderada amb el 65,21% de les dimensions establertes, mentre que la dimensió *Ús de les tecnologies*, ho fa amb el 78,26%.

En relació amb la competència *Laboral*, la dimensió *Drets i deures* és la dimensió que correlaciona de forma més dèbil amb la resta de dimensions que integren aquesta competència, i amb la resta de dimensions analitzades. La dimensió *Habilitats per a la recerca de feina* correlaciona de forma moderada amb el 69,56% de les dimensions analitzades, la dimensió *Qualitat de la feina* correlaciona de forma moderada amb el 65,21% de les dimensions establertes, la dimensió *Adaptabilitat* correlaciona de forma moderada amb el 47,82% de les dimensions analitzades i per acabar, la dimensió *Empleabilitat* correlaciona de forma moderada amb el 52,16% de les dimensions analitzades. Les dimensions de la competència laboral correlacionen de forma més dèbil sobretot amb totes les dimensions de la competència *Lingüística* i la dimensió *Numèrica i càlcul* de la competència *Matemàtica*.

Quant a la competència *Aprendre a Aprendre*, la dimensió *Habilitats cognitives* correlaciona de forma moderada amb el 43,47% de les dimensions establertes, mentre que la dimensió *Dinàmica personal* ho fa amb el 52,17%.

En relació amb la competència en *Autonomia i iniciativa*, la dimensió *Autonomia* correlaciona de forma moderada amb el 56,52% de les dimensions establertes, mentre que la dimensió *Iniciativa* ho fa amb el 52,17%.

Pel que fa a la competència *Social i Ciutadana*, la dimensió *Habilitats socials* correlaciona de forma moderada amb el 56,52% de les dimensions establertes, mentre que la dimensió *Pensament Social* ho fa amb el 47,82%.

Per altra banda, i en el que fa a les variables relacionades amb els hàbits mostrats pels joves, i percebuts pels tutors/res dels CRAE, cal destacar, en primer lloc, que *Hàbits d'estudi a classe i Hàbits relacionals a classe* correlacionen de forma moderada amb el 43,47% de les dimensions analitzades, mentre que *Atenció a classe* correlaciona amb el 52,17% de les dimensions establertes en el present estudi. Per altra banda, *Hàbits d'estudi al CRAE* correlaciona de forma moderada amb 69,56% de les dimensions analitzades, mentre que *Hàbits relacionals al CRAE* ho fa amb el 65,21%.

Finalment, i pel que fa al *nivell de global de competències bàsiques*, les dimensions amb les quals correlaciona de forma *moderada* fan referència a totes les dimensions de la competència *Lingüística*, la dimensió *Numèrica i càlcul (competència Matemàtica)*, les dimensions *Interacció amb l'entorn i Medi Ambient* ambdues pertanyents a la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic* i per acabar, a la dimensió *Drets i deures* que s'integra en la competència *Laboral*. Amb la resta de dimensions, el *nivell de global de competències bàsiques* correlaciona de forma *alta* o *molt alta*.

Per concloure aquest apartat d'anàlisi correlacional de la percepció de les competències bàsiques per parts dels tutors/res, hem elaborat una taula resum que classifica les dimensions analitzades en funció de la seva correlació *moderada, alta* o *molt alta*, en relació amb *el nivell global de competències bàsiques*.

Dimensions de competències		Coefficient de Pearson ( <i>r</i> )
<b>Moderada</b>	Drets i Deures	,521**
	Interacció amb l'entorn físic	,594**
	Medi ambient	,613**
	Escrita	,633**
	Numèrica i càlcul	,659**
	Lectora	,669**
	Oral	,679**
<b>Alta</b>	Adaptabilitat	,712**
	Habilitats de recerca de feina	,737**
	Geometria i mesures	,742**
	Salut	,764**
	Utilització d'objectes	,766**
	Ús de les tecnologies	,812**
	Habilitats socials	,813**
	Empleabilitat	,816**
	Qualitat de la feina	,819**
	Dinàmica personal i relacional	,849**
	Autonomia	,865**

	Pensament Social	,886**
	Accés i tractament de la informació	,887**
	Iniciativa	,895**
<b>Molt Alta</b>	Resolució de Problemes	,909**
	Habilitats cognitives	,927**

Taula 97. Taula de síntesis en les correlacions de les dimensions de competència percebudes pels tutors/res dels CRAE prenent com a referència el nivell global de competències bàsiques

Els elements a destacar de la taula anterior són:

- Totes les correlacions entre les dimensions establertes i el *nivell de competències bàsiques* resulten ser significatives a nivell 0,01 bilateral, el que significa que existeix un 99% de probabilitat que aquestes siguin verdaderes.
- La major part de les dimensions establertes correlacionen de forma *alta* amb el *nivell de competències bàsiques*. Cal subratllar que la gran majoria de dimensions estableixen un nivell de correlació entre si a partir de moderat ( $r=,401$ ).
- Com succeeix també amb les autopercepcions dels joves, i al contrari del que podríem pensar en un primer moment, totes les dimensions que integren la competència *Lingüística* correlacionen de forma moderada amb el *nivell global de competències bàsiques*.
- La dimensió drets i deures és la que estableix un nivell de dependència menys elevat amb el *nivell global de competències bàsiques* ( $r=,521$ ), tot i que està situat en un nivell *moderat*. Seguidament, la dimensió que menys correlació estableix és la Interacció amb l'entorn físic.
- Cal posar atenció a com la dimensió *Resolució de problemes* s'erigeix com una de les dimensions clau en relació amb el *nivell global de Competències bàsiques*.

En general, la competència en *Aprendre a aprendre* resulta clau, ja que les seves dimensions correlacionen amb un nivell de significança important amb el *nivell global de Competències bàsiques*. A banda, les dimensions que integren la competència *Social i ciutadana* i les dimensions que integren la competència *Autonomia i iniciativa* també s'erigien com a clau en els resultats globals pel que fa a la percepció dels competències bàsiques per part dels tutors/res dels CRAE.



## 6. RESULTATS DE LES ENTREVISTES

### Introducció

Les entrevistes s'han realitzat d'acord als objectius del present estudi d'investigació. Els agents informants han estat els directors/res, insertores i coordinadores dels CRAE, tutors/res dels CRAE, professorat dels instituts o centres de formació i, finalment, joves majors d'edat que havien estat tutelats per la DGAIA.

En total s'han portat a terme 14 entrevistes a professionals de l'àmbit i cinc entrevistes a joves extutelats<sup>19</sup>. Cal posar de manifest que totes les entrevistes han estat de tipus semiestructurat. Prenent en consideració els objectius d'aquesta investigació, les variables establertes per a l'anàlisi qualitatiu es mostren en la següent taula.

Categories de variables d'anàlisi	Directors/res	Tutors/res	Professors/res	Adolescents
1. Paper de la formació en el desenvolupament dels adolescents en CRAE	X		X	X
2. Condicionants dels adolescents en CRAE en el seu desenvolupament acadèmic	X	X	X	X
3. Estratègies d'intervenció amb els adolescents en CRAE	X	X	X	X
4. Organització del CRAE per portar a terme el suport acadèmic	X	X		X
5. El perfil de l'educador/a que ofereix el suport acadèmic en el CRAE	X			
6. Paper dels tutors/res del CRAE en el rendiment acadèmic dels adolescents	X	X	X	X
7. Paper dels professors/res en el rendiment acadèmic dels adolescents	X	X	X	X
8. El paper de la família en el desenvolupament acadèmic dels adolescents en CRAE	X			
9. El suport de la família en les tasques acadèmiques	X	X		
10. La coordinació entre els CRAE i els instituts i centres de formació	X	X	X	

Taula 98. Relació entre les categories d'anàlisi i els agents informants en les entrevistes

<sup>19</sup> A l'annex 6 (suport CD) es pot consultar les transcripcions de les entrevistes realitzades, a més de la caracterització dels agents participants.

L'anàlisi de les entrevistes<sup>20</sup> s'ha realitzat amb el suport del programa informàtic MXQDA (V.10), el qual ha permès categoritzar les respostes dels agents entrevistats i establir quines han estat les variables que amb més freqüència s'ha fet al·lusió.

En primer lloc, farem una descripció de la quantitat d'informació recollida a les entrevistes, i que està relacionada amb les categories d'anàlisi. En aquest sentit, si analitzem les entrevistes als directores i directores dels centres, i tal com es reflecteix a la següent taula, aquests agents han fet més aportacions relacionades amb els condicionants en el desenvolupament formatiu dels adolescents atesos en CRAE, al suport acadèmic als adolescents en el CRAE i amb el suport de la família en el desenvolupament acadèmic dels fills.

Sistema de còdigos	Direcció 6	Direcció 5	Direcció 4	Direcció 3	Direcció 2	Direcció 1
El paper de la família en el desenvolupament aca...	1	1	1	1	2	3
Suport de la família en el desenvolupament	2	4	3	1	3	6
Paper dels professors/res	1	2	1	1	1	1
EL paper dels educadors/res		2	2	1	1	3
Perfil de l'educador/a de suport acadèmic	2	2	2	1	1	2
Estratègies d'intervenció	2	4		3		1
Expectatives en la formació	1	2	2	3	1	3
Coordinació amb instituts o centres de formació	3	3	4	2	2	2
Suport en el CRAE	4	5	2	1	3	2
Condicionants	7	4		4	3	10

Taula 99. Categories d'anàlisi en les entrevistes als directores/res

Pel que fa a les entrevistes als joves ex tutelats, aquests han fet més aportacions relacionades amb els condicionants en el desenvolupament formatiu dels adolescents atesos en CRAE, amb el suport acadèmic rebut al CRAE i amb les estratègies educatives dirigides a tutors/res. A continuació es reflecteix una taula amb el nombre d'aportacions en cada categoria d'anàlisi.

Sistema de còdigos	Entrevista jove 5	Entrevista jove 4	Entrevista jove 3	Entrevista jove 2	Entrevista jove 1
El paper dels professors/res	3	4	3	3	2
El paper dels tutors/res	3	3	3		1
Estratègies socioeducatives per tutors/res	9	9	4	2	2
Expectatives en la formació	4	4	3	3	3
Suport acadèmic en el CRAE	5	7	5	6	5
Condicionants en el desenvolupament acadèmic	11	14	10	12	7

Taula 100. Categories d'anàlisi en les entrevistes als joves

<sup>20</sup> A l'annex 7 (suport CD) es pot consultar el tractament de les entrevistes mitjançant el programa MXQDA (v.10).

Quant a les entrevistes amb el professorat, s'han fet més aportacions relacionades amb els condicionants en el desenvolupament acadèmic dels adolescents atesos en CRAE, amb la coordinació entre centres educatius-formatius i CRAE, i amb les estratègies d'intervenció socioeducatives.

Sistema de còdigos	Professor 4	Professor 3	Professor 2	Professor 1
Paper dels tutors/res	1	2	2	2
Paper dels professors/res	2	2	2	1
Estratègies d'intervenció socioeducatives	6	3	4	3
Expectatives en la formació	2	2		1
Coordinació amb els instituts o centres de formació	4	5	2	4
Condicionants en el desenvolupament acadèmic	8	5	6	6

Taula 101. Categories d'anàlisi en les entrevistes als professors/res

Per acabar, els educadors/res han posat més èmfasi en les categories d'anàlisi relacionades amb el suport acadèmic rebut en el CRAE, en els condicionants en el desenvolupament formatiu dels adolescents atesos en CRAE i finalment en la coordinació entre centres educatius-formatius i CRAE.

Sistema de còdigos	Educador/a 6	Educador/a 4	Educador/a 3	Educador/a 2	Educador/a 1
Paper dels professors	1	1	1	1	1
Paper dels tutors/res	2	1	2	2	3
Estratègies d'intervenció amb els adolescents		2	1	1	1
Coordinació amb instituts o centres de formació	9	4	1	2	3
Suport de la família en el desenvolupament	2	3	1	1	4
Suport en el CRAE	8	6	4	3	7
Condicionants en el procés d'aprenentatge	5	5	3	3	5

Taula 102. Categories d'anàlisi en les entrevistes als educadors/res

Hem de remarcar que la categoria que ha rebut un major nombre d'aportacions per part de tots els agents entrevistats, ha estat **condicionants en el procés acadèmic dels joves**, seguida de **suport educatiu que es desenvolupa en els CRAE**.

A partir de les categories d'anàlisi establertes a la taula 98, presentem els resultats de l'anàlisi qualitatiu d'acord als quatre agents informants.

#### a. Paper de la formació en el desenvolupament dels adolescents en CRAE

Des del punt de vista de les expectatives i de la importància que s'atribueix a la formació, l'anàlisi qualitatiu de les entrevistes realitzades als directors/res i tutors/res dels CRAE, als professors/res dels instituts o centres de formació i als joves extutelats evidencia que:

- **La formació i els aprenentatges** que se'n deriven **resulten una eina de normalització en les vides dels adolescents**, a més de proporcionar-los recursos integrals de desenvolupament personal. Resulta important demostrar als adolescents com la formació pot erigir-se com a un mecanisme per superar la situació que travessen, per trencar amb una dinàmica de funcionament intern negativa i per facilitar el fet de donar més sentit a les seves vides.

**Directora 4 (21):** Sí que és veritat que malgrat venen aquí amb moltes mancances a nivell d'hàbits formatius, sí que és veritat que la formació és una eina que ajuda a enganxar a les noies, i des del centre creiem, pensem i ens ho creiem, que ha de ser una de les prioritats, potser per superar aquesta situació de vulnerabilitat que tenen les noies. Per sortir a vegades de les situacions en les que estan, una de les coses que més li ajuda és la formació. És algo que s'emporten segur. Aquell *titulillo*, aquells hàbits que van assolir en aquell curs, això s'ho emporten, altres coses potser algun dia apareixeran, però això pensem que és clau.

- **La formació i els aprenentatges** que se'n deriven **estructuren, guien i donen sentit als adolescents en les seves vides quotidianes**.

**Director 4 (5):** Qualsevol projecte i qualsevol noia... ha de tenir un eix vertebrador, i aquest eix, sovint són dos. Un que és el que prioritzen que és la formació o dos, en cas que no hagués cap tipus de formació o que la noia tingués una actitud expressa de no voler formar-se, el qual seria un tema així treballant, però que quedaria absolutament blocats... optarien per un tema d'inserció laboral, més rolo feina. Però l'eix vertebrador que després a partir d'allà, amb la nana organitzem la resta d'activitats o altres coses que pugui tenir, siguin sortides de lleure, estudiar fer les tasques de la casa, tot va al voltant de la formació, que és per allò que elles s'estan preparant. Tenim des de cicles mitjos, alguna nana que ha acabat de fer la selectivitat, o alguna nana que ha fet PQPI perquè és l'únic que tenen accés quan entren aquí. Però bàsicament entenem que la formació és l'eix principal. A tots els nivells.

- **La formació i els aprenentatges** que se'n deriven **resulten clau per oferir més oportunitats de futur als adolescents**. Com esmentàvem en la part relacionada amb el marc teòric d'aquesta recerca, els llocs de treball, en l'actualitat, requereixen de persones qualificades i especialitzades.

**Director 3 (5):** Si parlem dels joves, per a ell en té molt poca d'importància, si parles de la visió del professional en té molta, perquè són joves amb moltes mancances amb la qual cosa si tinguessin una bona formació tindrien més possibilitats, però els problemes que això (...) la necessitat de la formació ells no la veuen, no la troben, no la saben buscar, i veuen dia a dia, (...) no el futur.

**Directora 2 (5):** Pues muy importante (...); muy importante porque no tienen nada, bueno no tienen, tienen poco y luego no tendrán a nadie de soporte familiar, y entonces se tienen que



valer por sí mismos y en esta vida, parece que no, pero lo que te aporta más oportunidades es tener estudios y contra más estudios más puertas abiertas tienes. Eso lo tenemos claro, entonces fomentamos mucho la formación, y es super importante mientras están, y sobre todo para el futuro que ellos tendrán, porque a partir de los 18 ya no nos tienen.

**Directora 1 (6):** Primordial. Jo penso que és la inversió de futur; si no tenen un mínim de formació no anem enlloc, no aniran enlloc.

**Director 3 (12):** Primer, el fet que en tota la seva història, tota la seva evolució la formació no ha tingut importància, per tant és un condicionant que a partir d'avui que ingresses en un centre et diuen: *"això és primordial"*, i ells et diuen *"que m'estàs explicant"*.

**Professora 4 (5):** Home, a veure, d'entrada penso que per ells en aquests moments, és el que menys pes té o sigui, per a ells, la importància cap als estudis, penso que és el que menys els interessa en aquest moment. Ara, és una cosa molt important de cara al seu futur, perquè tal com estan les coses avui en dia, i tot el que es demana, si no hi ha una formació bàsica d'entrada, és molt més complicada poder accedir a altres titulacions i assolir els continguts d'altres titulacions si no estan assolits els continguts previs. Ara, d'importància en aquests moments, estic segura que (...) bueno de fet el que a mi em comenten és que per al meu alumne en qüestió és que això (...) ell això li sobre bastant. Ell està cansat i no té ganes de ni d'haver-se d'esforçar i de res, de seguir tots els passos que s'han de seguir, que si treballs, exàmens, per arribar a una cosa que en aquests moments ell no li veu una importància directa.

- A més, en la totalitat dels CRAE on s'han fet entrevistes **l'opinió de la direcció del recurs és compartida pels equips educatius**, segons mostrem a continuació.

**Directora 5 (7):** Ens ho creiem tot l'equip. Hi ha coses que a vegades l'equip no s'ho creu tothom, però això ho tenim molt clar. De fet, cada cop estem generant més mecanismes per fer un seguiment d'això. Perquè... penso que ha sigut un procés creure'ns això. Vàrem arribar..., va haver un moment que teníem moltes nenes al centre petites de 14 anys que estaven *"...muy festeres"*, que no donaven importància a això i vam parar-nos i vam pensar: *"a veure què necessita una nana de 14 anys?"* Perquè si no té estudis (...) si el seu a dia a dia no es desenvolupa a partir de l'horari escolar que és on passa més hores, en algo està fallant. Va ser aquí on vam fer una mica el clic.

**Director 4 (7):** Claríssim, tots els tutors que són els que més tenen o lideren aquests aspectes, són els que tenen clar, i el primer que articulen és quina formació faràs i a partir d'aquí, com articularàs la resta de la teva vida.

**Director 3 (7):** Ah (...) veure com a centre com a projecte de centre i tarannà de centre el tenim... sempre has de treballar amb els educadors en el sentit de dir (...) que no et guanyi el jove, que aquesta idea dels joves no et guanyi a tu. Perquè els joves són complicats i difícils i quan el jove ha desistit, és un esforç diari de l'educador (...) i a vegades l'educador pot caure o és fàcil que caigui en el fet de dir: *"aquest no vol (...) escolta'm, jo he fet tot el possible"*. No, no, no, l'hem d'apretar i apretar i si aconseguim un zero i mig, doncs hem aconseguit un zero i mig.

Per altra banda, des del punt de vista dels joves entrevistats, l'actitud i expectatives vers la formació i els estudis en general s'estableix en funció de les seves característiques personals, sociofamiliars, etc.

- **Hi ha joves que manifesten que l'institut o centre de formació era una vàlvula d'escapament a la situació que estaven vivint**, era una forma de no pensar-hi i d'evadir-se temporalment o de sortir de la dinàmica del CRAE, i no sentir-se com a un adolescent de centre.

**Jove 5 (2-3)** : Sí, es como si... al estar en el centro, como si te libraras un poco y te fueras allí, y al estar con amigos y todo, ya no piensas en el centro.

**Jove 4 (2-3)** Bueno al principi no, quan vaig entrar en el centre i tal, els primers anys no. Després (...) sí ho vaig trobar com una manera d'evadir-me de la realitat. Llavors sí que em vaig ficar les piles, però al principi no gens.

**Jove 4 (4-5)**: Bueno al principi no gaire perquè no pensava gaire estava tot el dia pensant en els meus problemes, però quan em vaig adonar que era una altra manera de deixar de pensar en això...sí estava bé, no era algo que em desagradava estudiar.

**Jove 1 (2-3)**: Al principi en els moments d'inestabilitat a la vida personal m'agradava anar perquè al centre hi havia una mica de caos i a l'institut realment no anava per estudiar sinó simplement perquè si estaves a classe tothom està callat pots pensar, per pensar, un moment d'intimitat de pensament, amb el que li passava a la mare, al pare a la meua vida (...).

- **D'altres joves manifesten la percepció de manca de funcionalitat dels estudis que desenvolupen fet que comporta una desconexió** i una actitud que limita en certa mesura l'assoliment dels objectius acadèmics.

**Jove 3 (2-3)**: Bé no, la veritat és que ho veia una tonteria. No hi donava importància perquè jo volia treballar en veritat.

- A més, s'ha de considerar **que l'actitud també depèn en un alt grau del tipus d'acolliment que es pugui oferir en un institut determinat.**

**Jove 2 (2-3)**: A mi estudiar no m'agradava i a molta gent no li agrada, no és algo divertit. Però...jo vaig anar a diferents instituts, llavors depèn de l'institut.

- **Un dels aspectes que més valoren els joves entrevistats en relació amb els estudis és la companyia dels amics** com a pilar fonamental en el seu desenvolupament.

**Jove 1 (9)**: Vaig tenir molta sort amb els amics que vaig trobar, fonamental, realment si no fos per

les amistats no estaria a on estic.

**Jove 2 (10-11):** Estar amb els amics, sobretot, perquè per mi els amics sempre han estat molt importants, bàsicament estar amb els meus amics.

- A banda, també es fa referència a la importància dels estudis de cara a un futur més o menys immediat.

**Jove 4 (17-18):** El meu futur, al principi res, perquè no m'agradava, no tenia cap sentit, però després el que més valorava era que cada vegada que aprovava un examen veia que estava més a prop del futur que volia aconseguir.

- **Les respostes dels joves extutelats en relació amb el valor que atorgaven als estudis són variades.** En primer lloc existeixen joves que donen un **valor als estudis com a mitjà per allunyar-se de la imatge que tenen dels seus progenitors.**

**Jove 5 (10-11):** Hombre yo tenía claro que como mis padres no quería acabar. Y que quería ser algo en mi vida, así que estudiar era lo primero.

- En segon lloc, també es posa de manifest el valor de la formació **com a mecanisme fonamental per viure en societat i exercir una ciutadania activa.**

**Jove 1 (7):** És fonamental, com està construïda la societat, és bàsic.

- En tercer lloc, hi ha joves que manifesten que, tot i que al principi els estudis eren quelcom relegat en un ordre de prioritats, finalment, a **mesura que s'acostava la majoria d'edat, els anaven donant més importància.**

**Jove 4 (13-14):** Els primers anys no o sigui, pensava que estudiar era una tonteria que no tenia cap de sentit. No em feia gaire gràcia. Després quan creixes una mica més, a partir dels 16 o així, que ja veus que queda poc per sortir, me'n vaig començar a adonar que era el que havia de fer i era el millor per al meu futur, i em vaig començar a ficar les piles. Però al principi gens. M'era igual.

**Jove 2 (8-9):** La veritat és que el principi no gaire, perquè és el que havia de fer; després, més tard, em vaig adonar que no podria amb tot, els vaig començar a valorar.

## **b. Condicionants dels adolescents en CRAE en el seu desenvolupament acadèmic**

A partir de les aportacions que posen de manifest tant els Directors/res, Professors/res i Tutors/res, confeccionem i descrivim tot un llistat de condicionants que influeixen als joves participants a l'hora d'encarar els respectius processos acadèmics. Els

condicionants fan referència a :

- **Bloqueig emocional**

Els directors/res evidencien el bloqueig emocional en el qual es troben els adolescents i que els incapacita per mostrar una disponibilitat adient cap als estudis.

**Directora 6 (9):** L'aspecte emocional incideix molt. I per moltes vegades; per molts esforços que posem a nivell acadèmic, no se'n surten pel tema emocional, que estan bloquejats (...).

**Director 4 (9):** Llavors, evidentment tot el malestar es transforma en incapacitat de concentració, incapacitat per organització personal, incapacitat per tenir clar quins son els seus horaris i que els ha de respectar, etc. Tot això desestabilitza totalment el seu funcionament.

**Directora 2 (15):** La mochilita que tienen ellos, que traen, que como dicen ellos son esos dolores de cabeza, cosas que tienen en la cabeza, hacen que no estén concentrados en cosas como son los estudios, por eso es importante trabajar paralelamente que ellos estén tranquilos. Mentalmente quiero decir, cuando ellos tienen aquí muchas cositas aquí pendiente, (...) no pueden centrarse en cosas como los estudios, (...) Y cuando hablo de los estudios no me refiero que cada día se pongan a estudiar, simplemente con que apunten las cosas en la agenda, con que se pongan cada día. A veces la dificultad es que se pongan cada día a hacer los deberes. Y que dificultades tienen, hombre porque tienen otras cosas, vienen con más cosas.

Des del punt de vista dels tutors/res en els CRAE, la valoració és molt semblant a la de les direccions dels centres: la situació emocional que experimenten en cada moment els adolescents facilita o dificulta aquests processos. En nombroses ocasions la formació se situa en un nivell de prioritització poc adient.

**Educador 4 (22-23):** Total també sí, sí, la situació emocional condiona totalment, vull dir, et posaré un exemple últim, una noia (...) els seu (...) paraules del tutor, el seu recorregut acadèmic és força bo, i en dos mesos ha esclatat tota una història a nivell familiar; que en dos mesos fot un daltabaix espectacular, potser és un dels exemples més radicals en el sentit de (...) vull dir, no ha estat un *"no arribo perquè hi ha una situació que no hem deixa i llavors a nivell emocional vas molt tocat i llavors no acabo d'arribar perquè tinc una fuga d'energia en d'altres aspectes de la meva vida que no em deixen"*. Aquest cas és espectacular, esclata la història i (...) perduda d'alguna manera a nivell de formació. Amb altres noies que potser no és un exemple tant dràstic, sí que es nota, hi ha alguna noia en aquests moments que la seva situació és molt remoguda i també notes que dius: *ostres*; és com que ella mateixa en algun moment ho pot arribar a verbalitzar, és que és impossible concentrar-me.

**Educadora 3 (18-19):** Jo penso que és pel nivell emocional d'ell. A ells els hi preocupa altres més coses que lo escolar. Per a ell lo escolar (...) hi ha nens que no, (...) no es pot generalitzar, però no es una cosa (...) primordial, ho veuen quan són grans.

**Educadora 6 (22-23):** Penso que un dels principals és el seu estat emocional. Són nens que els condiciona molt el seu estat emocional doncs no han tingut una família (...) Són nens que també venen amb un endarreriment durant el temps que han estat amb la família i llavors això condiciona molt. **(33):** (...) perquè penso que va una mica lligat tema emocional tema que no estudiï, manca d'atenció, la concentració, la motivació... Sí que intentes aquí fer graelles, utilitzar reforços positius; però el seu temps de... vull dir, és limitat. Durant la setmana sí que aquest nen li dius: oh, que bé! Però a la setmana hi ha molts alts i molts baixos (...). **(35):** (...) Vull dir, que jo penso que és un aspecte, com està la nena o el nen i com se sent, que va paral·lel en quant a la seva motivació cap als estudis; perquè realment és a l'aula, i aquí també a la Llar, on ells treuen totes les seves pors, ràbies, angoixes; a vegades ho fan conductualment, a vegades ho fan (...) pues (...) desconnectant a l'aula (...).

**Educadora 2 (17):** A veure, jo crec que és el bloqueig emocional. Tenim nanos (...), hi ha alguns nanos que tenen un baix nivell de per si, que tenen poca capacitat intel·lectual, alguns per problemes d'embaràs, per síndrome d'alcoholisme fetal i això són casos a part, i després hi ha nanos qualificats com a *normals* que el principal problema que tenen és el bloqueig emocional i el fet que (...), jo dic que (...), jo a més els hi dic, els nanos que miren més al passat, que ostres que (...), per exemple nanos que estan paint evidentment tot el problema i que estan fent un dol a nivell familiar, i quan estan a classe tenen un problema d'atenció.

Per la seva banda, el professorat als instituts o centres de formació incideixen en la qüestió emocional com a condicionant dels processos d'aprenentatge. En aquest sentit, també situen l'aspecte emocional com quelcom facilitador o bloquejador de la tasca educativa.

**Professora 4 (11):** Bueno, jo sóc del parer que penso que si un no està bé emocionalment, no pot rebre nous continguts i nous aprenentatges, primer s'ha d'organitzar aquesta persona dins seu per poder començar a sumar, (...) Ell mateix, la persona mateixa, si ella no està bé, trobar, haver-se de dir: "mira vaig estudiar aquesta cosa que és super avorrida, a més és molt difícil per mi i no hi troba cap sentit. Bé va m'hi poso", doncs ho trobo que vaja (...), jo no ho faria tampoc. (...)Penso que és el condicionant més important. L'estat emocional.

**Professora 4 (23):** Sí, i la clau ha estat que a nivell emocional ell s'ha sentit fort per poder estar dins de classe. Perquè ha conegut com anava el centre, el què passava, el què no passava, que nosaltres estàvem allà, s'ha anant sentit tranquil i segur estant dins de classe. I per això ha aguantat el que ha aguantat.

**Professora 4 (36):** Ell fa crides d'atenció depenent del moment emocional que té.

- **Necessitat d'atenció i reconeixement**

Els joves entrevistats també verbalitzen que la percepció de manca d'atenció per part dels educadors/res i/o del professorat els representa un condicionant important de cara

a la formació, i els suposa que en moltes ocasions desenvolupin tot un seguit de conductes disruptives com a conseqüència. En certa mesura volen obtenir un reconeixement potser inexistent en el nucli familiar.

**Jove 5 (79-80):** El querer liarla, el querer robarlos todo, lo que es drogas, querer ser superior a todo el mundo y no ser superior, el querer...yo creo que los niños que más la lían es porque no tienen atención, quieren hacerse ver, quieren parecer lo que no son, de duros, y son los que necesitan más cariño, y pues quieren que todo el mundo les siga, y es lo que quieren conseguir.

- **La voluntat per esforçar-se en els estudis i assolir els objectius que es proposen**

Aquest aspecte s'erigeix com a una conseqüència fonamental del factor relacionat amb el bloqueig emocional. L'adolescent en CRAE pot passar per moments d'ofuscació que limiten de forma significativa la capacitat per establir objectius, encara que siguin de mínims, i entomar accions per assolir-los.

**Insertora 1 (15):** Sí; és la capacitat d'esforç. El voler. Independentment de quin grup parlem penso que qui vol, arribarà més o menys lluny en funció de les seves capacitats, en funció de la seva habilitat per aprendre una llengua o (...). Però és el voler.

**Directora 1 (25):** Hi ha d'altres que és una passivitat (...). Jo crec que no acaben de veure la necessitat(...)

**Professora 1 (23-24):** A part d'això intel·lectualment, bueno la part de la qüestió de fixar-se objectius li costa molt, li han d'ajudar, per això l'ajuda del CRAE.

Aquest fet fa que en moltes ocasions, l'actitud no sigui la més adient cap a l'institut o centre de formació, i que la voluntarietat, l'esforç i la perseverança siguin mínims.

**Director 3 (19):** De la voluntarietat. Que no és que vinguin aquí hi desmuntin la tarda, però (...), és dir (...). *"tu li dius vinga que hem de fer aquest exercici (...)."* *"però bueno, que t'haig de fer per cobrir l'expedient...però això no és formar-te, és cobrir l'expedient"*. És a dir, si puc fer la suma amb la calculadora i demà entregar-ho i que m'emprenyin ja ho faré, però és clar, així no t'estàs formant, per tant, no estàs entenent res. Per tant, és intentar buscar això...

- **Manca de capacitats cognitives bàsiques**

Aspecte que dificulta atendre, comprendre i assimilar els aprenentatges que es facin, bé des dels instituts, centres de formació o des dels CRAE. Aquestes capacitats es concreten en atenció, planificació i organització, concentració i raonament.

**Director 3 (15):** Els professors manifesten sobretot dificultats d'atenció i sobretot de capacitats per aguantar una hora en un lloc sense fer res més que estar atent al que una persona està explicant. Sí que és veritat que hi ha professors i professors, n'hi ha que saben cridar l'atenció i hi ha que els hi costa més. Però sí que és veritat que un jove d'aquests és complicat que estigui un temps llarg pendent d'una explicació d'una persona d'una cosa que no l'interessa (...), que la majoria de vegades no entén el que li està explicant, i que no li veu cap sentit. A vegades mantenir l'atenció, el fet d'estar quiets, el fet de portar el control del material què necessito, què no necessito, això és del que es queixen més des dels instituts o escoles.

**Insertora 1 (44):** Jo penso que hem vist molts nanos que la capacitat d'atenció era molt baixa, d'uns altres que hem pensat que alguna deficiència hi havia, fos o no arrel de consums anteriors o presents; d'altres amb trastorns diagnosticats o no, però (...), que també afecta a nivell d'atenció, a nivell de raonament, inclús de memòria o d'orientació, espai visual; o sigui, són coses que es veuen.

**Director 4 (9):** Llavors, evidentment tot el malestar es transforma en incapacitat de concentració, incapacitat per organització personal, incapacitat per tenir clar quins són els seus horaris i que els ha de respectar, etc. Tot això desestabilitza totalment el seu funcionament.

Per la seva banda, els tutors/res en els CRAE se centren sobretot en remarcar la manca d'atenció i concentració, que es concreta en una dispersió significativa que provoca que encara que els joves realitzin tasques acadèmiques, finalment no assoleixin els objectius proposats.

**Educadora 4 (25-25):** Bàsicament és això, falta de concentració, tot i que tinguis, si parlem d'una noia que pot tenir aquest hàbit, aquesta rutina de posar-se a fer repàs, estudis, treballs etc., si això ja ho tenim, el que ens poden arribar a dir, no totes, no totes ho verbalitzen també, però és això, "*me siento y pasan las horas y no he avanzado*". El cap està super dispers.

**Educadora 3 (16-17):** Hàbits d'estudi sobretot, concentració, bueno clar, quasi sempre són els hàbits d'estudi, no han tingut (...). Els joves que potser són més petits i que han estat més anys aquí potser tenen més bagatge, però els nens que són més grans i que estan a l'Institut costa més pels hàbits. Ells no saben estar concentrats; fan deures i tota l'estona has d'estar a sobre d'ells.

**Educador 2 (17):** (...) per exemple nanos que estan paint evidentment tot el problema i que estan un fen un dol a nivell familiar, i quan estan a classe tenen un problema d'atenció (...), que no veuen la pissarra perquè estan pensant quants dies fa que no han vist als seus pares. És el tema de com o el que passa fora de l'aula, entra a l'aula i et xucla l'energia i l'atenció. És problema d'atenció.

Quan se'ls hi pregunta als joves sobre les conseqüències dels condicionants, la majoria responen que es tradueix en una manca significativa de capacitat per prestar atenció i concertar-se en allò que estaven fent. Com no podien concentrar-se, perquè la major

part del temps pensaven en la situació sociofamiliar, començaven a mostrar conductes més disruptives que els allunyaven d'aquest tipus de pensament.

**Jove 5 (26-27):** Hombre, yo soy la que busca la mosca. Yo soy la que busca cualquier cosa para distraerme, pero sí (...) yo me preocupo mucho por las personas; y más si era mi familia, y entonces estaba pensando más en qué hacer para ayudarles, que no en el estudio, y entonces siempre estaba super distraída. Y la mala leche que me transmitían ellos, la transmitía yo a todo el mundo; entonces a los profes (...), *buah!!* les hacía de todo, o nunca iba a clase.

**Jove 4 (34-36):** No podia, era impossible. Vull dir, trobava impossible concentrar-me en algo que no fos els meus problemes, i encara que ho intentés, jo estava a classe i deia *va escolta, no se què* (...), començava a arribar al cap i super *rallada* i llavors va ser quan em vaig començar a comportar malament a classe, perquè per no tenir que pensar en això, *pues* em queixava, discutia, tonteries, sortia de classe amb els amics i així no pensava tant. I clar, era un gran problema.

**Jove 2 (18-19):** Si em distreia bastant, però a classe acostumada a posar-me a primera fila, perquè no hi veia gairebé, portava ulleres, llavors tenia el profe al davant i havia d'escoltar.

**(20-21):** El principi em portava malament perquè era una adolescent, contestava els profes i així.

**(22-23):** Era la típica que la *liaba* una mica a classe (...), al principi.

**(49):** Jo no sóc d'estudiar ni de fer deures. És que a casa meva no els vaig fer mai, llavors si no m'obligues a fer-los, ara els faig perquè si no suspenc, jo no sóc de fer deures ni d'estudiar, he fet els exàmens, una mica amb sort.

**Jove 1 (16):** Manca d'atenció completament, també depèn de l'edat, no li dones tanta importància als estudis, més que res perquè t'aplaudeixin perquè et diguin que bé que ho estàs fent i no penses en el teu futur realment (...).

- **Manca d'un diagnòstic prematur**

En algunes ocasions, la complexitat de la situació sociofamiliar ha eclipsat d'altres trastorns que s'han desenvolupat de forma paral·lela, bé com a conseqüència d'aquesta situació o bé per altres factors. Això provoca que en nombroses ocasions no es portin a terme uns correctes diagnòstics, la qual cosa també pot condicionar els processos d'aprenentatge. D'aquesta podem afirmar que el baix rendiment acadèmic recau de forma subsidiària en la situació personal i sociofamiliar (manca de motivació, actitud, etc.).

**Educador 2 (18-19):** Sí o en hiperactivitat, nerviosisme ser incapaç de no tenir algo a les mans. Després també hi ha un problema de diagnòstic, que per exemple(...), l'any passat va arribar un noi que feia 5è venia (...) i arriba a l'escola d'aquí i li detecten que és *dislèxic*. És un nano molt agressiu a l'escola molt nerviós, i després de fer una sèrie de proves li detecten la dislèxia i la hiperactivitat. El que et preguntes és "que aquest nen no ha sortit de la selva, i ha estat escolaritzat des de P3 segurament". Cap tutor ha fet un diagnòstic? Ningú s'ha adonat que el nen



era dislèxic?, i que no entenia un borrall a nivell verbal. Clar, és molt important i aquests nanos que han estat un any aquí, clar aquests itineraris de voltar, voltar, voltar no estar mai al mateix(...), normalment la família o algunes d'elles ja han voltat molt ja de per si. Són famílies que no estan en un lloc. I alguns doncs bueno clar, arriben amb llacunes o els que t'arriben grans, arriben(...), molts(...), els petits és el tema emocional i amb els grans continua el tema emocional perquè aquest tema no se'n va, és una ferida que s'ha de treballar durant els anys, i amb els grans hi ha molts que són les llacunes. De petit vaig estar un any (...), el curs de quart jo no vaig trepitjar el cole, clar el nano té unes llacunes que sempre afloren a nivell cognitiu.

- **Conductes disruptives a l'escola**

Sovint, les conductes mostrades pels joves resulten del tot negatives pel funcionament normal de l'aula, fet que interfereix de forma directa tant en el seu aprenentatge com en el de la resta de joves.

**Directora 6 (25):** Passivitat total. Els dos extrems: la passivitat total o conductes... Normalment es tradueix més en conductes problemàtiques en l'escola.

**(35):** Són nens que fins a la bàsica bé, fins abans de començar l'ESO bé; quan comencen l'ESO comencen a presentar conductes molt greus, *pues* no assoleixen els aprenentatges, llavors per destacar *pues* a vegades són líders negatius.

Des del punt de vista dels tutors/res en els CRAE també es fa incidència a la manifestació de conductes disruptives a l'aula com a condicionant del procés acadèmic.

**Educadora 6 (24-25):** En desmotivació, comportaments inadequats a l'aula, alumnes que són expulsats, nens que criden l'atenció per qualsevol cosa; a part ja no s'apunten els deures a l'agenda, o si fan els deures no els entreguen al professor...

Els professors/res, per la seva banda, destaquen les crides d'atenció per part dels adolescents, normalment en funció de l'estat emocional que visquin en cada moment.

**Professora 4 (35-36):** Ell fa crides d'atenció depenent del moment emocional que té (...) **(13)** *Pues* es tradueixen molt fàcil, crides d'atenció contínues, busca de límits, del professor i de la resta d'alumnes, hi ha temes que no els hi agrada tractar perquè per exemple a secundària es treballen a part de continguts matemàtics, llengua i tal, altres coses, el tema de l'autoestima, es treballa la resolució de conflictes, tot el tema de drogodependències, el futur, són coses molt sensibles de tractar. Jo per exemple, el futur amb el meu alumne ha sigut una cosa molt difícil de tractar. El futur i la família han sigut dos aspectes que quan apareixien ja havia un rebot sempre. I llavors això condicionava la resta d'hores i de dies. M'explico el que vull dir. Fins a tornar a guanyar la confiança...era molt complicat.

Els joves també posen de manifest que les conductes disruptives s'erigeixen com a un factor que dificulta l'assoliment d'un bon rendiment acadèmic.

**Jove 5 (71-72):** Yo, yo era de las que iba liando por ahí las cosas para distraer a todo el mundo... así que... sí.

**Jove 3 (10-12):** La veritat és que no em portava massa bé, em pegava amb alguns nens, no feia cas als professors.

- **Les companyies a l'institut o centre de formació**

L'adolescent travessa per un moment en el qual està construint la seva identitat, i ho fa a partir de la interacció, sobretot, amb la resta d'iguals. Aquest fet significa que la majoria de vegades establirà un grup de referència compost per joves semblants a les seves característiques, en el qual no se senti ni jutjat, ni infravalorat. Els joves amb perfils més disruptius solen tenir un grup de referència confeccionat per adolescents d'aquestes característiques, el que significa que al final s'entra en un cercle negatiu difícil de sortir, ja que la major part de referents de la seva edat són perjudicials.

**Coordinadora 6 (19):** Les xarxes socials, les habilitats socials, els amics tampoc els ajuden per estar a classe, el seguiment acadèmic, emocional, benestar, benestar emocional, psicològic, familiar (...).

A més, des del punt de vista dels professors/res es posa de manifest com la relació amb les altres persones depèn molt de l'estat intern de cada adolescent, fet que fa imprescindible treballar la potenciació del propi autoconcepte del jove, ajudant-lo de forma constructiva a gestionar les frustracions.

**Professora 2 (11):** Si a nivell de personalitat no estant bé, no tiraran a nivell de formació. Si a nivell de relació amb els altres, (...) no és (...) molts venen amb problemes de males relacions i experiències viscudes a altres centres o escoles o bulling o lo que sigui o que se senten que no són res o que no poden fer això perquè no em sortirà bé. La tolerància a la frustració és increïble. Llavors si tot això no es treballa, lo altre no ens funcionarà tampoc. Llavors treballem amb tots aquests aspectes.

Els joves entrevistats també fa referència al grup d'amistats com a condicionant dels processos d'aprenentatge. En aquest sentit, en funció de les característiques d'aquest grup, el desenvolupament a l'institut o centre de formació era d'un tipus o d'un altre. Generalment aquells joves que tenien un grup de referència més disruptiu, mostraven més dificultats en el desenvolupament escolar que no pas aquells que tenien unes amistats amb comportament més cívica.

**Jove 3 (60-62):** Sí, els amics que diuen per quedar i jo deixava d'estudiar, la veritat. Surto cap aquí, surto cap allà i no tinc ganes d'estudiar (...)

**Jove 1 (41-42):** Els que no van anar al meu institut no en tinc ni idea, però els que van al meu institut, i els que tenien les vides bastant estables com jo, perquè vam haver que vam estar a molts centres i considero que són les companyies. Inclús la meva germana bessona, els seus amics i els meus eren molt diferents inclús jo volia que vingués amb els meus amics, ella se'n cansava, no va voler mai, i els seus amics la condicionaven moltíssim, perquè jo estava a classe estudiant i jo la veia expulsada amb els seus amiguets al despatx i coses així, sempre ho vaig veure així, amb ma germana bessona es pot comparar clarament perquè era així, amb tots els altres que ho vaig veure, les companyies era fonamental.

**Jove 2 (52-53)** (...), els meus amics sempre em deien, que si que jo tinc els meus apunts, estudiem junts, t'ajudo i el que faci fa falta. Això sí que m'ha ajudat molt, els amics. Però clar, això no és cosa del CRAE, cadascú tria els amics que vol, jo vaig triar bons amics. (...).

**Jove 5 (12-13):** Lo que es 1ª y hasta 2ª de la ESO *superbien*. En 2n ESO me empecé a desmadrar e iba con gente super mala, pasaba de todo y hasta 3ª ESO, a finales, dije: *no, no puede ser eso* (...).

Quan se li pregunta als joves perquè tenien un grup de referència més negatiu, la resposta s'orienta cap al fet que d'aquesta forma no se sentien jutjats ni infravalorats. Hem de comprendre que els adolescents estan en continu procés de comparació amb la resta d'iguals, bé de forma explícita o implícita; per tant, concretant-lo en els joves participant en la recerca, molts d'ells estableixen relacions amb aquells adolescents de característiques semblants que ni els posaran en qüestió ni els faran sentir malament (de forma implícita).

**Jove 4 (91-92):** Perquè és la teva zona de confort, són gent que és com tu, tampoc volen tirar endavant, llavors és com que ets sent més còmode, no has de lluitar, no has de fer res. Ells tampoc ho faran. Llavors si estàs amb gent que tira endavant, és com que (...) o sigui, no arribaràs (...) si seràs com ells, hauràs de lluitar, hauràs de pujar i això és sortir de la teva zona de confort, i costa una mica més. I clar, també arriba aquest punt que ets sent malament, no sé, saps o sigui tu vols ser com ells i no ho ets i això influeix molt en la teva autoestima.

- **La confluència de diferents factors**

De les entrevistes realitzades amb els diferents agents informants, es desprèn que el desenvolupament a l'institut o centre de formació per part dels adolescents resulta estar molt condicionat per la situació personal i sòciofamiliar que en cada moment s'experimenta. D'una banda, en el moment en el qual les amistats no són les més adients, i no es percep una funcionalitat i utilitat dels estudis cursats, el

desenvolupament acadèmic resulta més negatiu. Per tant, el rendiment acadèmic, com hem esmentat anteriorment, resulta d'una confluència de factors que interaccionen de forma simultània, i amb diferent pes específic en els adolescents depenen dels casos. Finalment, el resultat global de la interacció d'aquests factors és molt més gran que la suma de les parts.

**Directora 6 (124):** El problema el tenim molt amb els joves que presenten conductes disruptives. Els nens...és tot una cadena. El nen no té amics, es relaciona amb els més marginals, que fan els marginals, fan campanes, fan pila, llavors és una roda, i cada vegada van faltant. Llavors aquesta roda costa molt tallar-la. Quan el nen comença a mostrar conductes disruptives a l'escola no hi ha mecanismes. Llavors diuen "*bueno, doncs que se'n vagi expulsat al centre.*" I és una roda, i el problema està en com tallem això. I el tutor és fonamental, però a part que és fonamental, hi ha coses que s'escapen del seu abast. Perquè per molt que controlis (...) si el nen no és conscient i el nen tampoc és perquè no té altres amics (...) al seu entorn fan tots pila, campanes. Aquest és el tema. Però bueno, sí el tutor creu en el nen, el nen dóna més de si que si el tutor no hi creu. O els professionals que té al costat.

**Jove 4 (19-21):** Quan no m'agradava, la veritat és que era molt monòton i molt depriment; *m'aixeco de mal humor, vaig a classe m'assento en la cadira i no faig res durant totes les hores, estic amb els meus amics i tal;* i llavors arribo al CRAE, no fer deures i no fer res, i deixar passar les hores.

**(24-25):** (...) Llavors quan vaig arribar a 2on de la ESO, entre que jo no tenia gens de ganes hi havia coses que jo no entenia, *super* complicat. A part era això, jo a classe tampoc escoltava, i llavors quan arribava l'examen realment no sé que pretenia fer, no podia. Després el meu rendiment va ser normal.

**Jove 2 (52-53):** En primer lloc la motivació i que algú cregui que ho pots fer, crec que és el més important, és el que més m'ha ajudat, llavors voler i els amics són molt importants, perquè els meus amics treuen notes, notasses increïbles, van a la Pompeu Fabra, tot molt bones notes i ells també em motivaven molt. Crec que el més important és la motivació (...).

Per altra banda, en el moment en què el comportament a classe és més normalitzat, s'estableixen relacions amb tots els companys/es i les amistats conformen un grup positiu de referència, es valoren més els estudis, etc., aquest desenvolupament es constitueix com a positiu per al rendiment acadèmic.

**Jove 2 (12-13):** Sí, com una altra persona. Vaig tenir èpoques que era molt *contestona*, contestava molt als professors, no feia mai els deures, llavors potser em vaig centrar més després.

**Jove 1 (11-12):** Jo considero que vaig tenir molta, perquè suposo perquè sóc sociable, vaig poder

triar els amics que vaig voler, vaig poder assentar-me amb la gent que convenia, tots els meus amics tenien bones vides, estudiaven i el fet de voler ser com ells, em va ser més fàcil.

**Jove 4 (21-22):** Llavors, això va canviar moltíssim quan vaig començar a estudiar, quan me'n vaig adonar (...) els (...) la teva manera de ser, ets més feliç, estàs més ocupat i t'agafes la vida amb una mica més de ganes, valors més els estudis, valors més els teus amics, la gent del CRAE; llavors pel matí t'aixeques feliç perquè saps que fas coses útils, quan arribes al CRAE tens ganes de fer deures, perquè saps que és important, no sé, contenta, millor, molt millor.

- **Canvi d'Instituts o centres de formació**

En general, els joves entrevistats van haver de canviar d'institut en nombroses ocasions al llarg de la seva vida acadèmica per diferents motius, entre els quals s'inclou el fet d'haver d'ingressar en un CRAE.

**Jove 5 (6-7):** He estado en 12 institutos diferentes. Sin contar a partir de ciclos. Lo que es ESO y primaria, en 12.

**Jove 4 (10-11):** Bastant, sí, sí.

**Jove 3 (4-8):** Sí, la veritat és que sí. Tres vegades vaig canviar d'institut. La veritat és que em va dificultar, perquè hi havia moltes persones que em deien que no seria capaç d'acabar l'institut.

Aquest fet repercuteix de forma negativa en el normal desenvolupament acadèmic, ja que representen nous processos d'adaptació, noves amistats, inseguretats que tornen a aparèixer, etc. Tot i així, a vegades, aquest canvi d'escola pot ser positiu, en el sentit que ajuda a trencar amb una imatge negativa que es té des del centre cap a l'adolescent; però quan aquest canvi es dona de forma recurrent és quan es pot erigir com a negatiu pel desenvolupament acadèmic de l'adolescent.

**Directora 5 (9):** Lo primer que li condiciona és el canvi d'escola. Ja que entren aquí i la majoria canvien d'escola. Potser positiu o negatiu. En alguns casos pot ser positiu perquè venen molt etiquetades. L'únic que els hi costa sortir d'aquest rol. Normalment han adquirit el rol de la conflictiva, l'absentista, *no porto mai els treballs fets ni porto el material*, i sortir d'això els hi costa. No els importa el material. No portar els deures fets o portar allò que demanen no els importa, clar, és algo molt important que trenca molt la dinàmica escolar. *Pues algo que no valoren com important, estan tant habituades a ser les que no ho porten (...) clar, aquí és una cosa que hem de trencar des del primer dia. Des del primer dia es va amb els llibres. El primer dia no pots dir "ja els portaré", pots dir un no "l'he trobat a la llibreria", però no tots. I a vegades veiem en molts casos que ja partim que elles no li donen importància a això. Per tant, això ja ens donen pistes que porten un bagatge a nivell d'hàbits escolars força precaris. Sí que és veritat, que si alguna nena que ha tingut molts hàbits escolars, per sort perquè aquesta part ha estat*

preservada, aquí continua, és algo (...), com aprendre a caminar, jo crec que no s'oblida. I sí que és veritat que malgrat nenes que vénen de pocs hàbits, el fet de trobar aquí un reforç, les ajuda a encaminar-se.

Per la seva banda, els joves entrevistats posen de manifest que els canvis de centres que han experimentat resulten ser un condicionant important a l'hora de desenvolupar un rendiment acadèmic adient a l'institut o centre de formació. Els joves expliquen que el fet de tornar a haver de començar de nou i conèixer companys/es i professors/res nous és un factor que afecta de forma negativa. A més, aquesta situació s'ha d'analitzar prenent en consideració la situació personal dels joves, que fa que en nombroses ocasions mostrin inestabilitat emocional, manca d'autoestima i inseguretat, etc.

**Jove 2 (6-7):** Jo tenia els amics de tota la vida a l'institut i llavors el fet d'anar a un institut on la gent era bastant tancada, anaven molt per grups, no m'agradava i no em sentia gaire acollida i llavors volia canviar.

**Jove 5 (8-9):** Hombre cuando eres pequeña piensas que te jode cambiar de un sitio a otro y no tienes amigos de la infancia. Lo único que ahora me sale bien porque no me asustan los cambios grandes. Si me tengo que ir a vivir a Ibiza o París, es una cosa que la llevo bien. Cojo la maleta y hacia allá.

**Jove 2 (4-5):** El canviar-nos de centre vaig haver de canviar d'institut i no em va agradar gens i vaig fer tot el possible per canviar-me d'institut i ho vaig aconseguir, em van dir que si aprovava totes podria tornar a l'institut on anava abans, i llavors vaig esforçar-me per aprovar-les totes i canviar d'institut.

- **Visites mèdiques o gestions dins del circuit de protecció de la Infància i l'Adolescència**

En moltes ocasions, els adolescents tutelats han de faltar a l'escola perquè tenen reunions amb l'EAIA (Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència) o tenen visita amb el CSMIJ (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil), etc. En definitiva, els joves presenten absències en els instituts o centres de formació que fàcilment es podrien evitar si aquesta tipologia de recursos adequessin els seus horaris a les necessitats i horaris dels joves.

**Directora 5 (11):** El centre no ha d'interferir en l'escola. Un principi que tenim aquí és que hem d'intentar al màxim que totes aquelles gestions que han de fer les nenes les han de fer fora de l'horari escolar (...) i parlo de CSMIJ, EAIA (...) amb les EAIA portem una guerra, amb el CSMIJ tenim una guerra una mica perduda perquè la majoria de CSMIJ tan sols atenen pel matí, però si atenen per la tarda, van a la tarda, i si no, li demanem i treballem amb les nenes el fet de

demanar hora a primera hora del matí o al migdia, no a mig matí. Això és un tema. Amb els EAIA tenim una guerra perquè clar, treballen dos tardes a la setmana, doncs d'aquestes, busca quan pots veure a la nena, però no pots veure a la nena dins del seu horari escolar. Jo crec que és algo que sense voler els centres entorpim(...).

- **Excessiva burocratització**

Pel que fa a la gestió del material escolar necessari per als adolescents. A vegades, els CRAE tenen uns mecanismes d'autorització de compres que poden arribar a dificultar de forma significativa el fet que els adolescents pugui disposar de forma ràpida del material necessari a classe.

**Directora 5 (12):** Després algo que pot condicionar penso, és el fet de no portar a l'escola coses que necessiten (...) a vegades (...) aquí en el centre ens hem rèiem, però a vegades demanen un material i hem de fer en el sistema de qualitat tants passos per demanar aquell material, que bueno (...) un nen arriba a casa i el porta l'endemà (...) a vegades diem, *"me lo tienes que decir com más tiempo (...), però me lo han dicho hoy, i a les cases també passa, i a les cases es va a comprar"*. Hem de fer l'anàlisi de si realment és així i s'ha de córrer o no (...) clar vull dir, a l'escola no et demanen d'avui per demà gastar-se 300 euros en llibres. Portar una regla de 20cm sí o portar un pastís que hagi fet a casa, d'avui per demà (...) hem d'anar veien la diferència, vull dir crec que són coses que poden condicionar(...).

- **La manca d'acompanyament des dels CRAE**

El fet de sentir-se sols en els primers dies d'estada en els instituts o centres de formació, sense cap mena de vincle amb els companys o amb el professorat, afegeix més estrès i ansietat a la ja de per si situació complexa que travessen els adolescents. Resulta del tot pertinent preveure i planificar els processos de transició institut – institut, per tal de sumar garanties d'èxit al desenvolupament acadèmic, i és que els primers dies poden marcar de forma significativa l'estada dels adolescents.

**Directora 5 (13):** Després, un fet que pot condicionar, jo crec, almenys l'entrada al centre (...), a veure són adolescents, entrar en un món nou costa, com els hi costa entrar aquí, i fer molt i molt esforços perquè se sentin acollides, entrar en un institut nou també els hi condiciona moltíssim. Perquè no coneixen a ningú, perquè són la nova, perquè poden pensar X, perquè no saps on vas, i llavors cuidem molt l'entrada. Intentem fer una entrevista prèvia abans del dia que comencen on puguin conèixer a algú que quan arriben allà puguin dir aquest és el cap d'estudi, el tutor quin sigui a l'escola, això ho intentem fer sempre, i els primer dies ens oferim a acompanyar-les. Però acompanyar-les què vol dir? que a lo millor és, *"t'acompanyo però m'espero a la esquina o quieres que te acompañe hasta dins...lo que elles vulguin"*. I al sortir també ho fem, *vols que et vingui a buscar i t'espero a la cantonada o vols que entri dins o vols (...) lo que vulguis"*. Això també ho cuidem bastant.

- **La història sociopersonal dels joves**

Els adolescents en CRAE arrosseguen una motxilla personal i sòciofamiliar d'un pes significatiu que dificulta l'assoliment d'aprenentatges i fa que tinguin més barreres per percebre la formació com una necessitat inevitable a desenvolupar. La predisposició cap a l'aprenentatge en molts casos està molt limitada, fet que conflueix amb la manca de capacitats per expressar amb paraules quins sentiments, emocions i pensaments monopolitzen la seva estructura cognitiva.

Des de la valoració dels professors/res dels instituts o centres de formació, també es fa referència a la situació sòciofamiliar com a condicionant del procés d'aprenentatge, posant de rellevància com els diferents moments familiars faciliten o obstaculitzen aquests processos. És a dir, es pot afirmar que hi ha una clara dependència entre el moment de relació amb la família i l'estabilitat emocional de l'adolescent.

**Professora 2 (17):** Sí que és cert que els nens de CRAE, quan tenen visites i no ve la família, quan per exemples (...) aquestes experiències són més colpidores i llavors sí es nota a l'escola (...).

**Professora 1 (11):** Home, la manca de la família, jo penso que es nota i moltes vegades, per exemple (...) aquest que he tingut jo (...), està demanant atenció tot el temps, fas una pregunta i intenta contestar ell, i tot això, precisament, i fa així mirant la gent en comptes d'estar al lloc. Demana atenció, això es veu claríssim.

Tots els joves entrevistats posen de manifest que la situació sòciofamiliar representa un factor negatiu que ha influït en el desenvolupament dels seus estudis, ja que no els predisposava per reunir les condicions necessàries d'aprenentatge. A més, es deixa palès com en el moment en el qual la situació sòciofamiliar s'estabilitza també ho fa el propi adolescent, fet que repercuteix de forma positiva en els estudis.

**Jove 1 (15):** Realment la inestabilitat, perquè si em preguntes si em va anar bé o malament a l'institut, al principi em va anar fatal, perquè la meva vida era molt inestable, després va tornar anar bé, després va anar genial, perquè les coses s'havien suavitzat, però els moments d'inestabilitat familiar, quan hi havia problemes a la família és impossible estudiar perquè el cap no dóna per tot.

**Jove 5 (22-23):** Bueno, ahí está, porque siempre (...). Las malas personas siempre van a las buenas y entonces siempre venían en plan necesito dinero, necesito no sé qué. Cuando aparecían en mi vida estaba *supermal*, después, cuando ya no estaba bien. Entonces tenía ganas de volver a aplicarme y en ese momento en el que estaba bien, volvían a aparecer, y entonces volvía a caer, y así.



**Jove 4 (6-7):** Perquè arribava a classe i estava tot el *rato* pensant en això i (...) realment és com si no estigués a classe, perquè jo estava sempre pensant en les meves coses. Però quan anys més tard em vaig començar a fixar en el que feia, hem vaig adonar que era una manera de deixar de pensar en els meus problemes.

**Jove 4 (96):** Home clar, això també (...) o sigui la part de com estigui la teva família també varia molt en com ets. Quan entres en un centre no deixes els problemes endarrere, els problemes continuen. Jo per exemple que ma mare estava malalta a vegades ho estava i a vegades no. I aquests punts són amb els que has de lidiar una mica, has d'aprendre. Jo crec que sí. Quan tenia problemes familiars encara baixaves una mica més. Però clar, hem d'aprendre a no enfonsant-nos. Pots baixar una mica perquè realment estàs tenint un problema i això és normal, però no pots caure del tot, que és lo que fem la majoria de nois de centre, ens deixem caure i ja ens aixecarà un altre.

**Jove 2 (16-17):** Sempre que em posava a estudiar pensava en els problemes de casa, és a dir, no podia estudiar. A mi sempre m'ha costat molt estudiar. No estudio gaire de fet. Et fiques davant d'un paper amb un escriptori i comences a pensar que si la mare, que si el pare, què he de fer amb això, mai acabes estudiant, sempre acabes distreta. Si no tinc algú que em digui *vinga*, això que estigui tota l'estona amb mi.

**Jove 3 (13):** (...) La veritat és que veia als altres nens que estaven amb famílies i podien fer tot allò que volguessin amb tota llibertat i jo no. La veritat és que m'afectava bastant.

- **Manca d'hàbits d'estudi**

En molts casos, els adolescents no tenen la rutina adquirida de posar-se a estudiar, organitzar i planificar la tasca a realitzar, prioritzar-les, etc. A més, dins dels hàbits d'estudi, també fem referència al temps que els joves podem aguantar de forma seguida fent una tasca acadèmica, i és que en molt casos, aquest temps no és suficient per treballar de forma adequada les activitats acadèmiques.

**Director 3 (13):** (...) i la segona, és que no han desenvolupat les capacitats per la formació. Ni de complir horaris, ni saber estar en una aula, ni portar els deures a casa, fer-los i retronar-los, ni d'estar pendent de la nota que et posen al *cole*, dient que demà han de portar...per tant, clar, el jove aquest condicionant(...) que l'adquireixi d'un dia per l'altre és molt complicat.

**Directora 5 (9):** Normalment han adquirit el rol de la conflictiva, l'absentista, no porto mai els treball fets ni porto el material, i sortir d'això els hi costa. No els importa el material. No portar els deures fets o portar allò que demanen no els importa, clar, és algo molt important que trenca molt la dinàmica escolar. Pues algo que no valoren com important, estan tan habituades a ser les que no ho porten (...) clar, aquí és una cosa que hem de trencar des del primer dia. Des del primer dia es va amb els llibres. El primer dia no pots dir "*ja els portaré*", pots dir un *no "l'he trobat a la llibreria"*, però no tots. I a vegades veiem en molts casos que ja partim que elles no li

donen importància a això. Per tant, això ja ens donen pistes que porten un bagatge a nivell d'hàbits escolars força precaris. Sí que és veritat, que si alguna nena que ha tingut molts hàbits escolars, per sort perquè aquesta part ha estat preservada, aquí continua, és algo(...), com aprendre a caminar, jo crec que no s'oblida. I sí que és veritat que malgrat nenes que vénen de pocs hàbits, el fet de trobar aquí un reforç, les ajuda a encaminar-se.

**Directora 2 (13):** Yo creo que no tienen hábitos, que es lo que trabajamos aquí, los hábitos de estudio. Claro, ya a veces, el hábito de lectura, todo esto que lo trabajamos también, les condiciona. Que no tienen hábitos, y también les condiciona que tienen la cabeza para otras cosas.

**Insertora 1 (40):** Primer que es vulguin posar a fer deures; és la primera dificultat aconseguir seure algú a què faci deures. Quan ho has aconseguit, si tens un grup (...), aconseguir que al grup no hi hagi un element distorsionador o que hi sigui i si està, sigui regulat per la resta i el grup pugui fer deures encara que hi siguin (...) parlem de quatre o cinc. I després la durada, clar, els tempos són curts, perquè més de mitja hora asseguts és difícil.

**Directora 5 (18):** Mira, els professors el que comenten és la manca de portar treball fets, que no li donen importància. Els professors diuen: "*és que no porten els deures fets*", i nosaltres els hi diem, "*però si cada tarda està amb nosaltres fent deures, és que creiem que els ha fet*". Això els hi passa molt. (...) I després l'escola diu, i nosaltres també ho veiem, és que hi ha pocs hàbits d'estudi. Faig els deures (...) els deures els faig, al final (...) jo crec que quan s'aconsegueix donar el pas de portar les coses fetes, és faig els deures, però estudiar, lo que és entendre el concepte d'estudiar, costa.

En relació al fet que els adolescents tinguin la iniciativa de posar-se a fer deures, la valoració dels directores van en la línia anterior, és a dir, normalment han de fer una intervenció educativa intensa per aconseguir que els adolescents es posin a fer tasques acadèmiques un cop han arribat al CRAE.

**Directora 2 (24):** Lo tienen como hábito ponerse cada día, pero y se ponen cada día, pero no quiere decir que durante ese rato haya dificultades. O que de una hora se haga media porque no tiene ganas, porque protesta por todo. Pero el hábito de ponerse, se ponen.

Des del punt de vista dels tutors/res en els CRAE també es fa molt èmfasi en el fet de la manca d'hàbits d'estudi com a element condicional dels processos acadèmics. A més es posa el pes en la infantesa com a etapa evolutiva clau en la qual s'acoren aquests hàbits.

**Educadora 4 (21):** Jo crec que (...) hi ha un tema de (...) uns hàbits (...) adquirits de (...) com ho diria, hi ha pocs hàbits d'estudis des de la infantesa, no hi ha la rutina de dir, he d'estudiar, tinc un horari d'escola, quan acabi l'horari he de continuar encara que sigui una horeta per repassar i si no repasso avui tampoc passar res (...), és a dir, és com una estructura, és a dir, internament a

nivell cognitiu segurament hi ha 1000 capacitats però si no s'estructuren una sèrie de rutines, quan arriben als 16 anys es desmadra tot. Es desmadra vull dir, encara va *increxendo* la desestructuració d'alguna manera, jo crec que és clau l'hàbit treballat des de la infantesa. (...) Això es nota. Nenes que no han tingut això, i no tenen ni l'hàbit de portar llibres, hem trobat nenes que si no estàs tu al darrere, coordinació amb el tutor, quin material necessites quins llibres necessites (...), al igual portes un mes i dius "*escota'm on tens el llibre de tal*", no hi ha responsabilitat en aquest sentit. Jo crec que condiciona molt això, la infantesa, els primers anys d'estudis de dir (...)incorporar unes rutines que et facin adquirir uns hàbits d'estudi. Torno a la consciència, és a dir, tinc una feina, la feina és l'estudi i necessito entregar un treball i l'he de fer. Arribar a escola sense el treball no és negociable. Hi ha nenes que diuen, no passa res, perquè ningú els ha demanat, hi ha nenes que tu veus que no s'ho regulen a la seva manera però veus que garanteixes això.

**Educadora 1 (23):** Jo penso que és una manca d'hàbit; perquè haig d'estudiar? Per què haig de fer això? I de la necessitat de per què ho haig de fer.

- **La manca d'expectatives en la formació**

Els joves entrevistats posen de manifest que la manca d'expectatives en els estudis també s'erigeix com a un factor que, en certa mesura, limita el seu desenvolupament acadèmic, ja que com si no perceben la seva utilitat el fràgil vincle que els uneix als estudis es trenca ràpidament.

**Jove 5 (14-15):** (...) Que tú misma piensas que no es una tontería, porque cuando estás en la ESO dices: *yo para qué tengo que estudiar, si a mí naturales y sociales no me van a servir para nada*. Sabes, que tú misma te des cuenta tienes que estudiar para ser algo. De mirar a tu lado y decir: *yo no quiero acabar como esta persona, quiero poder mantenerme yo sola y ser algo*. Salir de casa y decir: *me estoy manteniendo yo*.

A vegades, un cop es percep la gravetat de la situació familiar es visualitza en els estudis un camí per disposar de més oportunitats de benestar en un futur a mig termini.

**Jove 1 (16):** (...) Llavors quan tens problemes familiars, penses que--- "*no ho necessito*"; vull dir, no li dones cap importància, no te cap valor, realment, primer els estudis no tenien cap valor, quan treia males notes em castigarien, més que res era el càstig. Llavors si hi ha problemes penses que és més important.

- **La manca de formació de base**

Entesa aquesta com aquells aprenentatges que es consideren propedèutics i, per tant, faciliten l'adquisició de més coneixements, habilitats, etc., és un factor clau que fa que molts adolescents tinguin moltes dificultats per aprendre i finalment desisteixin

d'aquesta tasca, ja que infravalora encara més la seva autopercepció.

**Directora 5 (19):** Una altra cosa que passa molt és el fet de tenir aprenentatges endarrerits. A veure, hi ha assignatures que pots superar-les, si tu en un any no has fet socials no passar res, bueno a lo millor no saps on està Espanya o Nord-Amèrica no importa, però matemàtiques, català, aquestes qüestions que són més sumatives, aquí costa molt més. Perquè a vegades no partim del punt on hauríem d'estar.

Els professors, per la seva banda, també fan referència a la manca de formació de base que presenten els adolescents i com, en nombroses ocasions, aquest dèficit condiciona i afecta a la personalitat i a l'estat emocional dels adolescents i viceversa.

**Professora 2 (5):** Són nanos que venen amb bastant retard d'aprenentatges, que han anat de vegades passant, però que tenen retard. Llavors ens venen aquí amb certes dificultats d'aprenentatges, però amb uns aspectes de personalitat, d'autoestima, de relacions besants, ja deteriorats una mica. I llavors s'ajunten no només els aspectes d'aprenentatges, sinó tota la part personal, que no ajuda a què hi hagi un bon aprenentatge, el dificulta. Per ells també és un canvi, nosaltres som d'educació especial amb lo qual per ells tampoc els ajuda a fer un canvi cap a un lloc on no és escolaritat ordinària.

Específicament, en el cas dels joves estrangers, la manca de competències bàsiques encara és més significativa, condicionant més els processos d'aprenentatge. La veritable dificultat es troba en el fet de llegir i escriure.

**Professora 3 (14-15):** Ells molts tenen, primer que els hi manquen competències bàsiques prèvies, llavors els sons de les lletres els hi costa, després copiar, fins i tot copiar de la pissarra, tu mires el que han copiat i no se sembla res, copiar d'un text al costat tampoc, els hi costa ajudar-se, els hi costa explicar-se, els hi costa llegir, confonen les (...) alguns confonen sobretot els àrabs la e i la i, portes tot el curs i encara no l'entenen. Clar, els hi falta crear una bastida per poder adquirir coneixement. Les matemàtiques la majoria no saben res. El que també em trobo amb els problemes de professors que diuen que bueno, que tenen calculadora. Per mi, no, han d'aprendre les operacions bàsiques aprendre-les a fer i ells no saben les taules de multiplicar.

**Professora 3 (14-15):** Moltes o sigui dificultats d'aprenentatge ells tenen no (...) Els que vénen de centres tutelats, l'experiència que tinc (...), ells l'idioma en castellà el tenen una mica adquirit ja, ells no tenen massa problema, tenen facilitat perquè ells viuen i ho necessiten i com fa una mica de temps que estan aquí van aprenent. Però el problema el trobo en lo que és escriure i llegir.

**Directora 1 (14):** Podíem diferenciar, hi hauria un condicionant que és els estrangers que és l'aprenentatge de llengües, amb unes competències lingüístiques molt molt baixes i, salvo excepcions, hi ha moltes dificultats perquè entenguin que això és bàsic per promocionar-se amb altres formacions.

- **Baix nivell d'autoestima i autoconfiança**

La seguretat, la confiança i la imatge que perceben els adolescents de si mateixos s'erigeix com un altre factor que pot arribar a limitar la seva capacitat per enfrontar-se a les tasques acadèmiques. En moltes ocasions, els joves tenen una imatge de si mateixos bastant limitada, i no volen desvaloritzar-se encara més, amb la qual cosa eviten tota aquella situació potencial que pot arribar a minvar més aquesta imatge. És a dir, els adolescents evitaran qualsevol tipus de situació en la qual la seva imatge pugui resultar perjudicada com a conseqüència del fet que es trobin amb limitacions per respondre a les necessitats del context.

**Director 3 (24):** Mira últimament hi ha una tendència en què tots els infants i joves que ens ingressen (...) a nivell d'autoestima i autoconfiança, no sé si és una regla general o ens ha tocat per sort, eh, però estan molt baixos. Els últims ingressos des de fa un any i mig cap aquí, les famílies estan molt més desestructurades, problemes de consum, amb molta més violència, amb la qual cosa això els hi ha afectat i per tant l'autoestima i autoconfiança està sota mínims. Per tant, moltes vegades abans de poder fer aquesta part més formativa has de fer una part d'enfortir al jove perquè ell pugui entendre que té opcions de fer altres coses. (...) Has de fer un treball molt intensiu d'autoafirmació pròpia com perquè ells es puguin plantejar el fet de poder seguir un curs normal quan el seu nivell és de tres o quatre per sota. Quan aconsegueixen això, el problema és que es dóna compta que el seu nivell no és el dels seus companys i torna a fer una davallada directament. Guanyes una cosa i de cop torna a estar perquè es dóna compta que no els atraparà. És complicat, quan t'arriba...i últimament t'arriben molt tocats, amb una història familiar que pesa molt. I complicat, amb famílies molt perdudes, molta problemàtica, molta història interna de violència, consum, i *ostia* és complicat.

**Insertora 1 (25):** Hi ha d'altres que és una passivitat (...). Jo crec que no acaben de veure la necessitat (...).

**Directora 1 (29):** En un plano de no saber, de no poder aprendre, no sé, de suposo que de baixa autoestima, d'alguna manera, de no (...).

Els professors/res també posen de manifest la qüestió de la manca d'autoestima com a factor condicionant dels processos d'aprenentatge, i com des dels mateixos centres educatius-formatius, es realitza una tasca de potenciació en aquest sentit.

**Professora 3 (12-13):** A vegades ells arriben amb l'autoestima molt baixa, i lo principal és fer-los veure que ells són capaços d'aprendre com tots. I que ells viuen en un país que tindran un futur i que no serà un futur negatiu, que si ells volen tindran les oportunitats, sobretot reforçar l'autoestima i parlar en positiu que es un fet interessant i que si algun dia no volen viure a Barcelona, doncs tots els coneixements que han adquirit a Barcelona els servirà molt per al seu

país. O sigui que tot el que ells facin és per ells (...)

- **L'entorn del CRAE**

En moltes ocasions, el clima de convivència en el recurs residencial, en el qual es viuen moltes històries sòciofamiliars molt complexes, no s'erigeix com el millor context per molts dels adolescents, que ja de per si, mostren un estat emocional bastant inestable. Aquest aspecte pot influir tant des del punt de vista de les expectatives en els estudis, com des del fet de seguir una sèrie hàbits d'estudi.

**Professora 4 (11):** I després també és l'entorn. O sigui si tu mateix estàs bé, però tens un entorn que no et deixa estar bé, has de fer una lluita contínuament per tornar-te a fer, refer, (...) penso que per aquests alumnes també és un condicionant molt important. No em refereixo que al centre no puguin estar bé, però a l'estar en contacte amb unes realitats, que fa que un alumne-adolescent que dins seu ha fet un daltabaix de maneres de pensar, (...) li és molt més complicat poder seguir el camí correcte, penso jo.

**Educador 4 (16-17):** (...) És un condicionant clau, important. En el moment en el que puguem tenir noies totes en un mateix nivell, diferents estudis, PQPI cicles formatiu, és igual, però en nivell mínims de responsabilitat i consciència del tema de la formació, es contagia ràpidament. En el sentit que no has de batallar a l'hora dels deures (...) a veure, sempre has de batallar, però no et costa, és a dir, hi ha un pacte, hi ha un acord tutorial, hi ha un horari regulat i no costa. En el moment en el que podem tenir diferents perfils en el que la formació no existeix, no hi ha assistència, ni puntualitat, fas formació perquè m'han dit que l'he de fer perquè és un condicionant per fer després no sé què (...) sí que es nota. Sí que es nota que si (...) llavors es contagia a la inversa, a nivell negatiu. Això ho he notat molt (...). Quan tenim un grup més o menys homogeni amb aquest tipus d'actitud d'autonomia de responsabilitat, de consciència sobretot, cadascú amb el seu projecte de vida, història de vida, amb les seves dificultats. Però quan hi ha una mínima base, parlant del tema formatiu, de consciència de dir: allò que estic fent és una cosa que he decidit jo, no és una formació, a banda de l'ESO que és obligatòria, quan parlem d'un PQPI i un cicle formatiu de grau mig, quan és una cosa que han decidit elles, hi ha una mínima consciència que això t'ha de dur a alguna cosa més enllà, es contagia ràpidament. És clau, un ambient que acompanya en aquest sentit és clau. Es contagia ràpidament.

El fet d'haver viscut en un CRAE és valorat de forma diferent pels joves entrevistats en relació a si s'erigeix com a un factor condicionant en els estudis. Per una banda, alguns joves posen de manifest l'ajut que van rebre per part de l'equip educatiu.

**Jove 3 (46-48):** Bona i dolenta, bona perquè estan els educadors que estan supervisant (...).

Per altra banda, hi ha joves que manifesten que el fet de viure a un CRAE fa que es tingui més dificultats per disposar d'un espai i un ambient adequat pels estudis.

**Jove 3 (46-48):** Bona i dolenta, (...) i dolenta perquè hi ha els altres nens, i si un no vol estudiar *tu et reveles amb ells*.

**Jove 2 (50-51):** Jo penso que sí, el fet d'estar al centre ja tens moltes preocupacions al cap i igual tindries que tenir algú damunt, per fer els deures i coses així, perquè si no jo no ho faria, si no tinc una persona al damunt, encara ara em passa. Jo ara estudio amb les meves amigues (...) si les meves amigues no m'ajudessin a estudiar, que estudiem a l'hora, jo les ajudo a elles i elles a mi; però si no m'ajudessin, jo no podria, perquè tinc tantes coses al cap que em distrec (...) ara estic així i ja m'estic distraient amb qualsevol cosa.

**Jove 1 (35-36):** Sí cap a negatiu, ni que estiguis sol a l'habitació sens un nen córrer pel passadís i cridar i tu també vols anar a córrer i cridar. Clar, no hi ha cap moment que tothom està fent deures, és impossible, perquè els nens són nens, i clar (...) sempre hi haurà un que et distraurà i tu també ets un nen i vols jugar, i només que tinguis un dia una mica *tonto* ja no faràs res.

- **La proximitat davant la majoria d'edat**

El fet que els joves visualitzin de forma més o menys immediata la majoria d'edat els hi pot arribar a generar una pressió que en nombroses ocasions es manifesta en una por desconeguda que els paralitza, distorsionant la realitat i requerint molt de suport educatiu per gestionar-la i afrontar-la amb garanties d'èxit.

**Jove 4 (15-16):** Sí molta, és algo que pressiona molt. És algo que pressiona moltíssim, molt. Per una part, al principi encara pitjor, encara dius (...) t'agobies i ho vius tan important per tu que és massa. Llavors dius: *no puc, no puc no puc, però arriba un punt que penses, que estic fent, sí que puc, l'he de fer, és això o res*. Llavors ja tires cap endavant.

**Jove 4 (30-31):** (...) I sobretot, el futur, el futur fa molta por, ho veus tan negre que no li vols donar tombs, per dins tot et fa mal, tens por, molta por i no et deixar veure lo que tens realment davant.

La majoria d'edat es percep com una fi en el procés, com un viatge sense retorn pel qual s'han de disposar d'un seguit de recursos personals que facilitin el desenvolupament en la vida diària. Aquest fet afegeix molta pressió a la ja de per si complexa situació que viuen els joves tutelats.

**Jove 4 (32-33):** Sí, sobretot perquè veus que la resta de companys estan molt tranquils perquè poden estudiar al seu ritme, jo què sé, si repeteixen no passa res, si se equivoquen en algo no passa res, però tu ets sent *superpresionat* perquè penses, *si ara la cago ja està, ja es per sempre*,

*la liarè i no vull ser, per exemple, com han sigut els meus pares o no vull ser com altres nens de centres que has vist sortir...però per contra de no voler ser això, ho acabes sent, perquè tens tanta por que ho deixes tot. Fins que bueno, alguns tenim sort i ens adonen i d'altres no.*

- **La comparació amb els companys de classe**

La majoria de joves entrevistats deixen palès un sentiment d'inferioritat quant a la comparació amb els seus companys de classe, que fins i tot podia condicionar l'autoestima i el propi autoconcepte.

**Jove 4 (36-37):** Mai he pensat que fos pitjor estudiant, jo realment sempre he pensat que podia, jo arribava al CRAE i deia quan suspenia, *sóc supertonta, perquè sé que puc i no ho estic fent*, però a nivell d'autoestima i de la situació personal, sí que em sentia molt inferior a la resta. Em sentia super petita, veia que tothom feia la seva vida, que eren feliços i que ho tenien tot i que jo no tenia res. Llavors cada vegada m'apartava més i més i em feia més petita. Fins que bueno, arriba un punt que ets tan petit que això ha de petar.

**Jove 2 (26-27):** Jo era la que mai preguntava els dubtes, sempre estava callada i em feia molta vergonya que el profe em preguntes i hagués de contestar algo, una mica per fer el ridícul (...) sempre he tingut una mica el sentit del ridícul. Pensava que ho faria malament i llavors, i no volia contestar i de vegades ho sabia.

A banda, un aspecte que també es manifesta a les entrevistes és la idealització de l'àmbit familiar que realitzaven els joves ex tutelats de la resta de companys de classe i que també els feia sentir-se inferiors en alguns moments.

**Jove 3 (13)** La veritat és que veia als altres nens que estaven amb famílies i podien fer tot allò que volguessin amb tota llibertat i jo no.

**Jove 3 (14-16):** (...) jo tenia com ràbia de jo no poder ser com ells.

**Jove 1 (17-19):** Al principi quan vaig arribar, acabava d'entrar en un centre i realment em veia diferent, ja et dic que vaig tenir molta sort amb els amics que vaig fer; però si clar ells tenien, el principi vaig veure que ells tenien súper vides, una mica sí que els vaig idealitzar, però quan portava uns anys ja vaig veure que realment tothom té problemes, i vaig començar a veure diferent, jo veia que tenia problemes econòmics, però potser un altre no tenia pare. Llavors em veig igual una mica.

Finalment, també es verbalitza que la situació dels joves tutelats, en comparació amb la resta de companys de classe, no té res a veure, fet que fa que en nombroses ocasions es maduri abans i els problemes que es plantegen els uns i els altres siguin molt diferents.



**Jove 5 (28-29):** Pues (...) tuve que madurar antes de tiempo, no tuve tiempo de jugar con muñecas y ellos sí; ellos estaban en los mundos de yupi y yo no, sabes, de decir: *hoy me voy de fiesta, papa dame 50 euros y me lo gasto todo en alcohol*. Yo no, si me dan 50 euros los ahorra porque decías, estos 50 euros de aquí a dos meses (...) para comprarme comida o pagarme el piso. Eran todos unos inmaduros y tenía que estar allí (...).

Per finalitzar aquest apartat, quan preguntem als professors al voltant de si els adolescents que resideixen en CRAE tenen els mateixos condicionants per als estudis que la resta d'adolescents, les respostes no són taxatives, sinó que depèn molt del jove en qüestió. La greu crisi socioeconòmica en la que estem immersos en l'actualitat fa que moltes famílies estiguin patint situacions molt complexes que incideixen de forma directa en el desenvolupament integral dels fills.

**Professora 4 (35-36)** Depèn de qui el comparis. Sí són diferents i depèn del moment en el que ho comparis. Si haguessin tingut la conversa a 1er de la ESO, t'hagués dit sí. (...) Ara a 4art sí, però no tant, perquè al seu voltant té molts casos, no iguals però de certes coses paregudes. A nivell emocional hi ha molta gent desgastada, molta gent, molts alumnes igual que ell per diferents motius, i en això són similars. Si tu tens una conversa amb ells i surten moltes coses i ell és una cosa més. Potser és més greu la seva que la dels altres, no ho sé, perquè cadascú ho viu a la seva manera. Ara, la situació familiar, pues, la seva és seva, aquí en aquests moments no n'hi ha més, però també hi ha altres situacions familiars molt dures. I la situació de manera de comportar-se, doncs també n'hi ha que tenen una manera de comportar-se pareguda a la seva en aquests moments, no ho veig tan destapat. Només et diré una cosa, hi ha professors que han arribat nous en aquest curs, que no sabien d'aquest alumne.

**Professora 3 (20-21)** Té les mateixes dificultats, del tutelat no noto cap diferència entre ell i d'altres nanos que estigui en un centre.

**Professora 2 (15):** Saps que passa, nosaltres tenim i crec que a molts llocs ja (...) eh (...) nanos que potser no estan tutelats però la família és disfuncional o els pares estan separats (...) I que (...) ja no tenim un tipus de família, tenim moltes famílies i a vegades hi ha vegades hi ha nens que tenen més dificultats que nens que puguin estar al CRAE i que hagin vinculat bé amb els seus referents. Depèn de l'època i depèn de les edats dels nanos dels nanos.

### c. Estratègies d'intervenció amb els adolescents en CRAE

Les estratègies d'intervenció educativa en els CRAE que es deriven de l'anàlisi de les entrevistes als directors/res i tutors/res d'aquests recursos residencials, fan referència a:

- **Analitzar conjuntament la situació personal per la qual travessa l'adolescent,** des d'un punt de vista comprensiu, facilitant que pugui establir una visió

objectiva i intentant que els estudis no sigui una pressió afegida.

**Educador 2 (26-27):** Depèn de la noia també. Inicialment és a nivell tutorial, des del que és la (...) poder parlar (...) no som psicòlegs som educadors, però és poder parlar de la situació familiar i la repercussió que té la situació del moment. Poder fer evident el tema formatiu. Jo com a tutor, cada tutor li dóna o realça unes coses o altres o unes prioritats. Jo per exemple quan he tingut una situació similar, en un primer moment és com estàs tu, què t'està afectant i a què més coses està afectant, i una d'elles és la formació. Intento treure importància, perquè depèn de la tipologia de noies. Si tornem a parlar de la noia que passa dels estudis que tant se li en fot suspendre una classe o la noia que diu *"però és que no m'ho treure, és que he d'entregar no sé què i no podré"*, això és una angoixa afegida, i podria també per la situació arribar a un col·lapse emocional o el que sigui. Els hi intento treure. La (...) el pes del tema formatiu dir *"tranqui, tens tota la vida per endavant"*, mentre, vull dir, l'arrel on està d'una situació familiar x, n'hem a parlar d'això, n'hem a veure això, paral·lelament escola, *"piticlin piticlin, escolta, tenim una noia fulanita de tal, mira estem en aquesta situació"*, sense donar explicacions de la situació familiar, però mira, observem això, com està a escola, què observeu vosaltres, què podem reforçar des d'aquí, intentar des d'aquí fer aquest acompanyament. Però jo com a tutor intento sempre fer això, és a dir, força (...). Ja tenen una càrrega espectacular a nivell familiar, i això genera emocionalment un daltabaix formatiu (...) ho acompanyem: *"però tranquil·la, si no arribes, no arribes"*. I a partir d'aquí, també en funció de la situació de la noia, és tot el tema de l'assessorament psicològic si cal, però no tant pel tema estudis, sinó per tot el compendi, escolta a aquesta noia se li ajunten moltes coses, però això també és en funció del ritme de la noia.

- Arribar a **establir un vincle afectiu de confiança i comprensió** amb l'adolescent que permeti al professional influir en la seva conducta.

**Educador 5 (20-21):** No crec que hi hagi eines màgiques, no és (...) la cosa més simple i més senzilla però que no han pogut tenir mai que és el seu entorn, fer deures primer fer un bon berenar, carregar d'energia, carinyo, acompanyament, les receptes són molt bàsiques, no hi ha cap secret en la nostra feina.

**Professora 4 (38):** Després també una altra cosa que ens ha funcionat en el seu cas, és que el professorat que ell ha tingut hem procurat dins de les possibilitats (...) que fos, la majoria del seu agrat. Perquè doncs el professor que el li tenia un puntet pel que sigui, doncs hem intentat que no fos professor d'ell en el següent curs, m'explico. Això (...) i també ens ha funcionat perquè llavors quan ell tenia aquell professor ja estava bloquejat, i estava bloquejat amb els altres professors també, perquè ho arrastrava al llarg del dia.

**Professora 3 (40-41):** L'afecte és bàsic, però acompanyat de treball. Si tu no t'impliques i no creus...hi ha una cosa que és bàsica, creure-hi que poden aprendre (...).

**Professora 2 (19):** I jo crec que la vinculació és super important, aquests nens no et faran cas si no estàs vinculat i si no veuen realment que per a tu és important el nano. Només veure ordres,

estudis, no sé què, però si no hi ha tota la part humana poc cas et faran.

- **Contemplar diferents situacions** que poden esdevenir en el decurs de l'estada de l'adolescent en l'institut o centre de formació i **planificar mesures de prevenció primària**.

**Professora 4 (15):** Em refereixo que he pogut estar en contacte amb ell i parlant i tractant coses i també he pogut estar i fer un treball darrera d'ell, sense ell, amb el professorat, direcció resta de companys, per veure algunes variables, i poder resoldre-les abans que apareixen; i jo crec que tot això ha fet que se'n poguéssim sortir. Primer perquè ell s'ha sentit molt acompanyat i ha tingut sempre un referent que hem estat jo i les meves companyes. Llavors, sabia on anar i a més a més, que trobaria aquest referent, perquè nosaltres hi eren i estaven per ell, estaven preparades perquè vingués ell. I això li ha donat molta tranquil·litat (...).

- **Suport integral continuat amb l'adolescent** que implica una coordinació eficient amb la resta de professorat, i una feina d'accions de prevenció.

**Professora 4 (15):** (...) ell s'ha sentit molt acompanyat i ha tingut sempre un referent que hem estat jo i les meves companyes. Llavors, sabia on anar i a més a més, que trobaria aquest referent, perquè nosaltres hi eren i estaven per ell, estaven preparades perquè vingués ell. I això li ha donat molta tranquil·litat.

**Professora 4 (18-19):** (...) Al començament entràvem moltes hores amb ell, sense estar amb ell, perquè ell no ha acceptat mai que estiguéssim al seu costat, però estàvem dins de l'aula. I llavors ell sabia que nosaltres estàvem allí i que si ens necessitava, estàvem allí i nosaltres podien controlar el que passava per poder avançar i actuar. Això es una fórmula, poc a poc això s'ha anat reduint fins que ara, en aquest últim curs no hem entrat cap hora o controlaven des de fora perquè ja ens coneixem, ell coneix el sistema. Una altra fórmula era que, també pactant amb el psicòleg del CRAE on està, es van trobar uns punts que a ell li facilitaven poder quedar-se dins de l'aula. Al començament era sortir fora de l'aula. Ho hem estat fent de forma gradual, tóms al pati, al final acaba sent venir amb la USSE, una estona relaxar-nos i tranquil·litzar-nos, hem anat buscant (...) per exemple feien que cada dia havia uns minuts que apareixia amb mi i parlaven, ens tranquil·litzaven i tornaven a classe (...).

**Professora 4 (45-46):** (...) També ha anat molt bé, (...) és que com jo em trobava un cop a la setmana amb aquest alumne i miràvem agendas, enviàvem la feina per correu electrònic o les coses que.... per exemple: "recorda de portar dilluns el compàs el professor d'educació visual i plàstica (...). Doncs a llavors des d'allà ja sabien que s'havia de reforçar el tema. Amb això acadèmic i fora de lo acadèmic (...).

Tot i que en l'actualitat, aquest suport es veu limitat per una qüestió de recursos.

**Professora 4 (6-17):** (...) I estar per ell, hores que avui en dia és una mica més difícil de trobar-les.

Aquesta atenció integral és convenient que no sigui explícita en l'aula, fet que podria donar lloc a etiquetatges per part de la resta del grup d'iguals.

**Professora 4 (38):** Una altra cosa que ens ha funcionat en el seu cas és no centrar mai l'atenció en ell. Fer-lo molt dissimulat, a través del treball en grup hem pogut controlar el treball d'ell, perquè la resta de companys s'encarregaven de controlar-lo. Per exemple, també a l'hora de (...) fer una exposició a classe, doncs parlar-lo abans de si li va bé fer-la o no, però a part de la resta. Com a professor de classe no centrar-te en aquest alumne ha funcionat molt. Quan entràvem no seiem mai al seu costat. Anàvem puntualment per algo que si ell ens ho demanava anàvem.

**Professora 4 (54):** Ell s'ha vist en igualtat en relació a la resta.

- **Mostrar-li a l'adolescent que es creu en les seves possibilitats.** En nombroses ocasions existeix un volum significatiu d'experiències negatives que limiten, en certa mesura, el desenvolupament dels adolescents tant en l'àmbit educatiu com en la resta d'àmbits. Mitjançant la intervenció educativa en els CRAE i en els instituts o centres de formació, és convenient facilitar situacions d'aprenentatge mitjançant les quals, els joves puguin ser clarament conscients de les seves potencialitats, que fan moltes coses bé, i que si s'esforcen una mica podran assolir molts dels objectius que es plantegin. En definitiva, es tracta de treballar amb la finalitat d'augmentar els nivells d'autoestima i seguretat i que tot plegat millori l'autoconcepte que tenen els adolescents.

**Directora 6 (119):** El que hem comprovat molt nosaltres, és que un jove (...) els professionals, l'educador-tutor, els mestres podem fer que se'n surti, si creiem amb ell o que no se'n surti.

**Coordinadora 6 (120):** Si tu t'hi dediques, i vingas, t'impliques i dediques i vas a les reunions, i fas el que fa cada dia (...), i t'hi poses cada dia i que faci, (...) i se l'ha de reforçar positivament quan fa, quan vagi bé, i totes aquestes coses, doncs influeix molt.

**Directora 6 (121):** Creure en ell.

**Professora 4 (38):** (...) mostrar les coses que sabia fer, mostrar-les. Que ell pogués mostrar-les doncs per exemple, s'ha de corregir un exercici i el professorat veia que ell tenia ben fet l'exercici i els altres no o no els havien fet, doncs a l'hora de corregir l'exercici dèiem vingas "correix tu", aquell que nosaltres ja sabien que estava bé, per poder-li augmentar una mica aquesta autoestima. Veus hi ha una cosa que fas bé, no?

- **Facilitar situacions perquè l'adolescent participi de forma activa en les decisions** que es prenen i tenen a veure amb el seu desenvolupament i potenciant l'augment de la capacitat d'autodeterminació de forma raonada i responsable, és a dir, el fet de

ser l'agent causal de les decisions que es prenen.

**Coordinadora 6 (122):** I després a l'hora de triar, la clau és buscar algo que els hi motivi mínimament. Clar, a tercer i quart de l'ESO el tema de la motivació (...), fins que no poden fer aquest canvi de poder fer algo que els hi motivi mínimament. Clar, aquí el tutor també pot influenciar molt, buscar algo que li pugui agradar, que li pugui motivar algo i el canvi aquest, el tercer i quart de l'ESO, és que són matadors. Perquè davallada cap a vall, fer per fer, fins que no poden fer el canvi d'anar a un PQPI, Cicle formatiu o algo més específic més manipulatiu, més que el motiu, és un punt clau.

**Professora 4 (38):** (...) les hores que tenia d'optatives, recordo que a l'ESO hi ha més que les pot decidir; que les pogués decidir ell, perquè això ha funcionat molt en el sentit que ell, potser no li interessin les que ha decidit, però dins del ventall, el poder decidir ell el que ell pot fer, és un punt de motivació. Aquest curs, estic pensant, que les assignatures que ell ha decidit, són les que li han anat millor.

**Professora 2 (19):** (...) Jo crec que és important quan són més grans, preguntar-los a ells perquè es la seva vida, què volem que no sé què de cara a un futur, tal i qual.

- **Fomentar l'adquisició d'uns hàbits i rutines** que facilitin i estructurin el seu desenvolupament acadèmic.

**Directora 5 (64):** Treballar molt els hàbits, les rutines. Per exemple a l'estiu sempre diuen: *jo vull fer els deures a la tarda*. A veure, mentalment quan estàs millor al matí o a la tarda. Treballem molt això, jo crec també diferenciar quan hi ha un espai de gaudir d'un espai de (...) tampoc s'ha de *machacar*. (...) Clar, algo que també treballem molt és el fet de dir, n'hem a fer deures amb tot, tot ha d'estar preparat. Què necessites?, perquè si no començo a sortir, entrar, necessito, vull (...) Una cosa que fem és primer berenes i després fem deures. Havien provat el fet de berenar i fer deures i no funcionava (...), estigues berenant si vols 20 minuts, però després t'hi poses.

**Educador 2 (14-15):** (...) si tu ets coherent i crees un hàbit que cada dia quan arriben berenen, no s'engega la tele i fan deures i aquest hàbit és dilluns dimarts dimecres (...) gener, febre, març, abril, ja crees aquesta cultura que no has de qüestionar cada dia què farem. En canvi si la línia no és clara i un dia engeguem la tele, un altre dia fem deures i l'altre anem en bicicleta, pues sí que els nanos es desorientarien, però com la rutina és molt marcada, ja queda clar que hem de fer deures, no és qüestió. Els nanos veuen que tots fem deures i ja forma part de (...).

- **Desenvolupar intervencions educatives basades en l'aprenentatge funcional i significatiu** que ajudi a l'adolescent a percebre de forma explícita la utilitat dels aprenentatges que es treballen.

**Director 3 (20):** Què hem fet? Hem fet invents, per exemple hi ha un educador que li agrada molt

els escacs, i amb els adolescents hem jugat a escacs per treballar conceptes matemàtics, per exemple. Per treballar el fet d'estar-te simplement assentat a una cadira pendent d'una acció durant un temps determinat, i després, al cap d'un temps, els hi pots fer la reflexió al voltant de *"escoltant allò que no pots fer l'hem fet d'una altra manera, per tant si ho has fet d'aquesta manera, ho pots traslladar a l'altre costat, que t'agrada menys?, sí (...), a mi també hi ha coses que m'agraden menys, però s'han de fer"*. Hem buscat invents.

**Director 6:** Sí, hi ha una ..altra cosa que hem feta que és proposar un enigma que havien de descobrir i (...) penseu i de tant en tant li anaves donant pistes amb la qual cosa els hi feies que ells estiguessin pensant i donant voltes a aquella història i quan li donaves la petita pista de nou, li donaves eines per poder avançar. Clar, quan veien i descobrien, perquè al final feies que descobreixin ells,... quan ho descobrien ells deien *"OSTI (...)", "clar ho has fet tu, que ets capaç de fer-ho, per tant allò que no entens en un principi, si t'ho tornes a mirar, si demanes ajuda al del costat, si preguntes, al final entendràs i podràs contestar al que t'estan preguntant, que és el que has fet ara"*.

**Insertora 1 (47):** O a través de l'acció, vull dir, surts fora i mirem els monuments d'aquí i d'allà i d'aquí treballem la cultura de la ciutat, no?

**Directora 1 (48):** O (...) a través (...), l'altre dia, també a través del joc. Coses, mentre reien, escriure coses a la pissarra: fer un *"ahorcado"* per treballar castellà o català (...). Penso que no se n'adonen que estan aprenent, i estan aprenent. És una mica intentar coses, l'altre dia (...) o també aquesta setmana tenien que fer números, i l'educador va començar a medir l'escala, no sé què, i van començar a practicar amb un metro perquè agafar un metro i medir no saben fer-ho. A partir d'aquí que no saben que estan aprenent, és fàcil que aprenguin. Si cada dia han d'aprendre formalment alguna cosa, és molt difícil que duri més d'una setmana.

- **Adaptar l'horari del professional que ha de donar el suport educatiu als horaris dels joves.** Un altre aspecte a destacar és que, en els CRAE on hi ha una persona com a responsable de l'espai d'estudis i deures, és convenient que aquest professional adapti el seu horari al dels adolescents per fer un seguiment més acurat del desenvolupament acadèmic.

**Directora 5 (7):** De fet cada any s'ha fet una millora respecte els estudis perquè hem avaluat com s'ha desenvolupat i l'últim any, hem donat una última volta a la *torca* i és que un educador canvia el seu torn de treball per poder estar present en el mateix espai de reforç durant l'any que a l'estiu, és a dir, hi ha un únic educador que fa el seguiment escolar tot l'any. No és qualsevol..... entra en aquell espai, sinó que és el mateix educador. Perquè el mateix educador sap si ahir vas fer mates, algú li deu preguntar com va anar l'examen d'ahir, i cada dia.....o si comences a preparar un examen i estàs tres dies és el mateix educador que està el teu costat i és el mateix educador que durant el període escolar fa torn de tarda i en el vacacional fa torn de matí. Ha estat l'últim pas que ens quedava a arribar. Tot ho té anotat per si algun dia es posa malalt, ja

que té dret a posar-se malalt.

- **Adaptar la intervenció educativa i la utilització dels recursos a les necessitats dels adolescents.** Analitzar la situació de cada adolescent de forma conjunta, identificant potencialitats i limitacions, i fent recerca dels recursos necessaris per superar les barreres per a l'aprenentatge i la participació per dur a terme, en definitiva, un ensenyament individualitzat i personalitzat.

**Educadora 1 (26-27):** (...), és adequar el què puc oferir-li a cada nano. A mi, amb un nano doncs hem de fer-li un itinerari d'inserció, podem fer aprenentatge mitjançant la recerca; però hi ha d'altres que has de ser més autoritària i els has de dir: "*tienes que hacer esto y esto*". Penso que, a nivell personal, que depèn del nano s'han d'emprar uns recursos o uns altres.

**Professora 4 (15) (...)** I després també, que el referent és: estem per tu. Però no per a donar-te tot, sense res a canvi, vale!, sinó que estem per tu, però tu has d'estar per nosaltres. Hem negociat molt, molt, amb el professor, amb ell, amb tots i després també, perquè hem tingut molt contacte amb el centre.

- **Treballar en grups reduïts.** Aquesta estratègia és vàlida tant en el treball en els instituts o centres de formació, com en els mateixos CRAE. El fet de treballar en grups reduïts permet identificar millor les barreres per a l'aprenentatge que posen de manifest els joves i, en conseqüència, ajustar més la intervenció educativa.

**Professora 2 (19):** A veure nosaltres com treballen amb pocs nanos a l'aula, poden tenir 7 o 8, clar tenim una atenció molt individualitzada (...).

- **Respectar la seva decisió de mantenir en confidencialitat el fet que l'adolescent resideix a un CRAE.** Els adolescents que resideixen en un CRAE desitgen sentir-se com la resta de joves de la seva edat i, per tant, en nombroses ocasions organitzen una estructura familiar fictícia per sentir-se *normals*, no haver de donar explicacions i no percebre certa estigmatització.

**Professora 4 (51-52):** Sí, sí, i després una altra cosa també, aquí ningú sabia que ell venia d'un CRAE fins que ell ho va voler dir, que ha estat ara. Porta quatre anys de silenci absolut perquè ningú sàpigues, de la resta de companys em refereixo, que ell venia d'un CRAE. Això també per ell ha sigut molt important.

**De forma específica, en relació amb els joves MEINA, la intervenció educativa, a banda de les estratègies mencionades anteriorment, es concreta en les següents accions:**

- **Utilitzar el llenguatge simbòlic** per ajudar a comprendre la nova realitat, representarla i comunicar. En definitiva es tracta de relacionar i aprendre aspectes de la realitat a partir de símbols.

**Professora 3 (18-19):** En quant a activitats, per exemple (...) fitxes que poden ser dibuixos, i que preguntes què veus, que es preguntin què veus aquí, sobretot estratègies per parlar.

- **Facilitar situacions educatives que promoguin les rutines i automatització comprensiva de l'idioma.** Es tracta de crear una sèrie d'hàbits a classe perfectament transferibles a la resta d'àmbits de la vida quotidiana i que permetin l'adquisició dels aprenentatges de forma implícita.

**Professora 3 (18-19):** A veure el que intento és crear rutines, cada dia pregunto "quin dia és, quin dia fa, pregunto que vas fer ahir a la tarda, perquè dorms tal, perquè no dorms tal", faig preguntes entre ells. Que es preguntin petites preguntes per crear rutines. Automatització de l'idioma.

- **Treballar per centres d'interès significatius pels adolescents.** El que significa partir dels coneixements que ja tenen els joves, i a partir d'aquí, establir vincles amb els nous aprenentatges.

**Professora 3 (18-19):** Després també (...) doncs a vegades traiem un petit tema o els hi fas una notícia, "què ha passat aquí", "per què", amb paraules molt senzilles parlem i reforcem a la pissarra. Llavors, si una paraula, doncs, "què vol dir això?", "agafeu els diccionaris" (...) no saben buscar al diccionari (...) tot això no ho sabia jo, la veritat, perquè (...) abans sí que ho sabien els que tenia abans, però aquests anys he vist que havia d'ensenyar-los a buscar en el diccionari també. Parlem de temes que els hi puguin interessar, a vegades doncs mira s'ha mort la meua àvia. "Qui és l'àvia?, el pare de la mare, el pare del pare, la mare del pare, amb el vostre idioma, com es diu?, es diu igual àvia i havia com aquí?", comparem idiomes, parlem de religió, de política, de la riquesa que tenen al seu país. (...). Sobretot cada dia una petita notícia (...) què ha passat?

Per acabar, hem volgut reflectir de forma separada les estratègies que posen de manifest els joves en les entrevistes realitzades, per ser conscients de les necessitats que en el seu moment van tenir en relació amb les accions per millorar el seu rendiment acadèmic. Les estratègies manifestades són:



- **Facilitar accions d'aprenentatge en contextos naturals**, que disposin als adolescents en situació d'haver de resoldre problemes determinats i faciliti la percepció d'haver d'assolir uns aprenentatges necessaris per actuar de forma autònoma i no dependre de ningú, ja sigui persona o institució.

**Jove 5 (44-45):** Pues como verme desde fuera y decir: *yo no quiero ser así. Sé que cuando salga de aquí no tendré ayuda de nadie y no quiero depender de nadie. Ni ser una aprovechada, de decir por el interés te quiero Andrés. No me gusta eso. Y entonces decir: quiero ser algo y quiero estudiar. No me gusta recibir ayuda, entonces lo hacía por mí.*

- Oferir el suport necessari perquè **els adolescents planifiquin el temps de tal forma que puguin encabir totes aquelles activitats pròpies de l'edat**, és a dir, no deixar de fer activitats que poden representar una vàlvula d'escapament a la situació que viuen.

**Jove 5 (75-76):** Si yo pudiera volver atrás, estudiaría muchísimo más. De sacar muchísimas buenas notas. Puedes hacerlo todo, salir de fiesta, liarla, estudiar y ser algo en la vida, pero es que sin estudios no vas a ningún lado.

- **Marcar uns objectius reals i assolibles i evitar interferències no desitjables** durant el procés. Traçar un itinerari conjunt que contempli les accions a realitzar per arribar a una fita

**Jove 5 (77-78):** (...) Simplemente que seas tú mismo y que no te inflencie nada. Y que te pongas un objetivo y lo vayas a cumplir, en un año o en dos, pero que lo cumplas. Que intentes que no te influya nada de fuera. Si son malas influencias no.

- **Donar el suport perquè l'adolescent compregui que el sentiment de por que experimenta és totalment normal**, i que aquest ha de ser superat, de forma progressiva, amb l'ajut dels professionals del CRAE i de l'institut o centre de formació. És a dir, el sentiment és a causa d'una situació, és circumstancial, no ve implícit en la persona.

**Jove 5 (83-84):** Jo crec que el consell seria aquest, que aquesta por que aquesta persona té, es pensa que només la té ell, que és l'únic, que no podràs sortir endavant; però que (...) o sigui, aquesta por continuarà a dins teu però si pots ser més ràpid que ella, diguéssim, te n'adonaràs que la vida és molt millor. O sigui, que tirar endavant no és gens fàcil; però que quan ho fas, el canvi és increïble i crec que tots els nens ho hem de provar.

- Realitzar intervencions educatives que fomentin la consciència dels adolescents en relació amb el fet que els problemes els podem arribar a tenir, en un moment donat, qualsevol persona, i no ha de ser quelcom que et limiti en la quotidianitat, sinó que s'ha d'analitzar i **substituir els moments de preocupació per moments d'ocupació**. La intervenció educativa s'ha d'adreçar al fet que l'adolescent percebi que és ell qui dirigeix la seva vida, i que és necessari que rebi suport, però que finalment qui ha de treballar i esforçar-se és ell.

**Jove 4 (87-88):** Bueno, això crec que te n'adones ja quan ets una mica més gran; però que tothom té problemes. Vull dir que tu et penses que el teu problema és super gran i que no et podràs en sortir; però que si et paressis a conèixer a cada persona, veuries que tothom té algo a l'esquena que el fa arrossegar, però mira'ls a ells; si ells tiren endavant tu també pots. Clar, que hi haurà problemes més grans i més petits, però s'ha de lluitar amb tots.

**Jove 4 (93-94):** Jo crec que una cosa que dic sempre i he vist dins del centre, és que els nens del centre, per haver parit molt, pensem que la vida ens deu algo o sigui que si ara m'ha passat tot això tan dolent, ja no em passarà res més dolent, que les coses vindran soles. Jo crec que és això, s'han d'adonar que tu t'has de construir el teu futur, que les coses no vindran soles i que probablement tindran una vida molt feliç o hauràs de lluitar, però és que no pots quedar parat, no pots dir paro, perquè he patit molt, ara no patiré més. Tu et condiciona el teu propi futur.

**Jove 3 (53):** Que estudiï i que no fes el vago com jo, que la vida t'has d'espavilar i guanyar-te les coses tu, que ningú et dona les coses.

**Jove 3 (55):** No, la meua prioritat era passar-m'ho bé i m'he donat compte que les coses no són així, que t'has d'esforçar i lluitar pel que vols.

**Jove 1 (39-41):** (...) També és, no veureu com un problema. Jo em centrava en veure que els meus amics ho feien de forma normal, i jo pensava: *jo he de fer de forma normal, agafa una dinàmica, no veureu com un gran esforç, com jo sóc un nen de CRAE em costarà la vida o sigui, veureu com algo...ell té 15 anys com jo i ho està fent, i també tindrà els seus problemes, veureu així, avui estudio, potser l'anglès no se'm dona bé, però ell no se li donen bé les matemàtiques. No veure-ho estic en un CRAE és súper difícil, és impossible, perquè realment això condiona molt.*

- **Ajudar-los a visualitzar**, a partir de situacions reals i significatives, **que els estudis representen una porta inevitable per accedir a una ocupació laboral**.

**Jove 2 (55):** Que són súper importants, de fet jo ja els hi dic als meus germans, tinc tres germans petits, que han d'estudiar, perquè l'endemà si no, no podran treballar, perquè avui en dia si no estudies no pots treballar i si estudies pot ser tampoc, és a dir, com més tinguis millor i que s'esforcin. S'ha d'estudiar, ara és l'única sortida, en una altra societat igual no, però aquí els diners són molt importants i per tenir diners has de treballar.

- **Facilitar estratègies per obtenir criteri a l'hora de seleccionar els amics** i les companyies, així com fomentar la capacitat d'assertivitat per evitar interferències no desitjables.

**Jove 1 (37-39):** Les companyies són fonamentals, perquè vaig anar amb molts nens del CRAE al mateix curs que jo, i considero que vaig fer bones amistats i ells no i els resultats es veien molt reflectits en això, realment si tens amics que estudien, a l'hora del pati en lloc d'anar a fumar o el que farien altres, estudiaràs, voldràs ser com ells, si un cap de setmana vas a casa seva, veuràs que a les cinc de la tarda del diumenge es fica a fer tots els deures que no ha fet i llavors jo també ho faig així. Considero que els amics són molt importants, i a vegades penses que amb qui estàs anant que és una persona, també té problemes i t'entén, però és que potser no t'entén, potser et fa caure més avall. Considero que els amics són fonamentals.

- **Les estratègies basades en la creació de vincle i reconeixement** amb els adolescents resulten clau per entomar d'altres reptes del propi desenvolupament.

**Jove 5 (51-52):** Solo el simple hecho de que entren por la Puerta y digan: *hola, buenos días, y tú dices, buah, déjame, ya (...)* pero si entras. Tú me has saludado pero yo no, a ver quién es más chulo, no? Pero el entrar el...la sonrisa...yo creo que la sonrisa dice más que mil palabras. El entrar, el sonreír, eih ¿cómo estás?, el apoyo del hombro de decir estoy para lo que quieras. Aunque seas educador no significa que vengas aquí solo para cobrar, también me importas, sabes.

**Jove 5 (53-54):** (...) es la manera de entrar, de decir las cosas, de ver cómo trata a los niños. De decir: *este educador (...)* que te diga: *vete a cenar*, y por mucho que estés enfadada te vas a cenar, vas insultándolo, pero vas a cenar.

**Jove 4 (56-57):** No que et diguin has d'estudiar (...) sinó que t'estimin, saps. I quan t'estimen comences a estimar-te a tu mateix i llavors comencen amb aquesta dinàmica de has d'estudiar i tu fan veure el que passarà d'una manera molt tendre. Sí, doncs això, no tots els educadors, perquè la gran majoria no, però sempre hi ha algú que has tret un 6 i es fica super content i t'anima. Llavors jo crec que és una part molt important.

**Jove 4 (70-71):** Jo crec que emocional, molt més. Sense l'emocional vull dir, fins que no vaig tenir el suport emocional, a mi és que lo altre m'era igual. És com si et fan escollir entre comprar-te una Play o menjar; sempre menjaràs i el suport emocional és lo mateix. Aquí només reclames atenció, estar bé; vols tot allò que no tens i lo altre és com que ho apartes o sigui, t'és igual. Quan arribi una cosa o sigui, quan ja estàs complet d'allò te n'adones de què has de buscar unes altres coses, però fins que això no ho tens no tens res; estàs perdut.

**Jove 5 (61-62):** (...) Mira mi tutor, es super pasota pero está ahí, sin que yo le diga nada, sabe que estoy mal. Yo por ejemplo si estoy super triste no lo vas a notar, pero él sí, y no tengo que ir yo. Cuando estaba triste venia él directamente, *eh vamos*, y eso no sé, yo lo apreciaba mucho. Es igual que la directora, creo que una de las pocas directoras que cuando te ve triste no te dice

nada, dice *ven vamos a hacer un café*, y no te dice nada, hace que lo saques tú solo. Entonces, es la confianza de decir, le estoy contando esto, y no venía a explicarle esto. Y eso hace que quieras a esa persona. \* **Cal aclarir que aquesta jove parla del seu tutor en un temps verbal present cara que fa dos anys que abandonà el sistema de protecció.**

- Per altra banda, un aspecte que es posa de manifest de forma implícita és la **coherència educativa per part de l'educador/a**, encara que l'adolescent no vulgui comprendre el perquè de la intervenció educativa i mostri de forma explícita resistències.

**Jove 5 (50):** (...) pero después puede ser que (...) a mí me ha pasado esto de poner una cruz y son los que más se preocupan por ti, lo único que no quieren es que (...) no quieren que vean que te preocupas, lo haces por atrás, a ellos les es igual que les insultes y que les pongas la cruz, pero saben que te están ayudando. Y después es cuando te das cuenta de que han sido ellos, te sabe mal y te relajas mucho más.

- Finalment, els adolescents entrevistats fan referència de ple a la **funcionalitat dels aprenentatges**, és a dir, al fet que siguin conscients en cada moment de la utilitat dels aprenentatges que reben i que sigui el punt central de **motivació**. A més, els joves posen de manifest que el fet de reconèixer i valorar la feina realitzada també contribueix a un augment de la motivació cap a fer deures, treballs, etc.

**Jove 4 (48-49):** Jo crec que la part aquesta d'obligació de fer deures, que jo crec que l'hauríem d'enfocar més a una motivació que no pas a una obligació. Perquè era com que, com era obligatori, com s'havia de fer pues ja no ho faig perquè no vull. Llavors jo crec que és més, dins de la part que és obligatori, perquè tothom ha de fer (...) t'han de fer veure perquè és obligatori, perquè és important per tu, i motivar-nos molt. Perquè arribaves, feies deures, i ja està. Era com una rutina i no tenies cap motivació, i arriba un punt que els deixes de fer. Llavors si et motiven, si et comenten *guau*, això està bé *no se què*, jo crec que això hagués canviat molt. Per lo menys amb mi hagués canviat molt.

**Jove 4 (64-65):** Motivació, jo crec que si hagués de demanar algo, jo crec que motivació, perquè jo crec que aquella por marxar no marxaria fessis el que fessis, però si et donessin una motivació per superar-la, encara que la portis dins, aprendre a què això ho has de fer. Que realment t'ensenyin que és bo, t'ensenyen aquesta motivació i que no és algun dinàmic que has de fer perquè sí, jo crec que hagués canviat moltíssim.

**Jove 2 (59):** Recalcar que lo important és la motivació de tothom i buscar coses que vegin els nens que és divertit, una motivació i que vegin la utilitat d'estudiar, perquè estudiar per estudiar a ningú li agrada.

**d. Organització del CRAE per dur a terme el suport acadèmic**

De les entrevistes realitzades es desprèn que **en tots els CRAE existeix un protocol d'intervenció socioeducatiu**, bé sigui amb personal de l'equip educatiu, amb personal contractat específicament per aquestes tasques o amb la complementarietat de personal voluntari. Aquest protocol passa pel fet **d'establir un horari d'estudi i realització de treballs consensuat amb l'adolescent, en funció de les seves necessitats**.

**Directora 6 (30)** : Sí. Hi ha un programa psicopedagògic que porta una noia especialment que fa reforç individual i després hi ha també voluntaris que fan reforços individuals. I a part, hi ha referents de grup que són quatre, que tenen com a referents de grup a quatre nens per fer els deures i tasques escolars.

**Directora 5 (24-26)**: Cada nena pacta amb el seu tutor un horari d'estudi, que com a mínim és d'una hora diària, de dilluns a dissabte. Mínim una hora, els divendres a la tarda no. Hi ha nenes que a vegades pacten els divendres abans de sortir, però és més excepcional. Elles pacten com a mínim una hora, clar una nena fent segon de batxillerat no pot tenir com a mínim una hora, òbviament. Llavors a partir de les primeres notes o primera entrevista amb el tutor escolar, si les notes han estat dolentes o el tutor escolar diu no una hora no, "*a tercer d'ESO mínim 2 hores*". (...) Llavors a mesura que van arribant com que cada una té pactat l'horari individual i l'educador està a la sala tota la tarda, és igual, t'ho pots arribar de l'escola a les tres, dines i a les quatre et poses. Que un altre haurà pactat que de 4 a 5 descansa i a les 5 em poso, vull dir que l'horari és variable, i l'educadora aquesta sap els horaris de tots. Estan anotats en el despatx.

**Educador 4 (4-5)**: Cada tutor amb les seves tutorandas el que té és un planning una mica a nivell d'organització horària,(...) Una hora diària o dies *sueltos* entre setmana, una per fer repàs o bé per fer treballs o bé per fer preparació de documents, de treballs... d'alguna manera. Però tot això està pactat a nivell tutorial amb cadascuna de les nenes, i dins del seu horari setmanal. I aquí juguem una mica amb les diferents autoresponsabilitats de les noies. Amb aquelles noies que veien que ja portem un bon ritme, un bon nivell i veiem que són responsables i que, tot i tenir pactat un horari entre setmana, són respectuoses amb ell i ho fan, se'ls hi dóna més o menys *canxa* per fomentar aquesta autonomia i no estar sempre al darrere. Però hi ha altres noies doncs que sí, que has d'estar una mica més a sobre. No vol dir que l'estona que estiguis assegurada siguin hores aprofitades, potser són hores d'escalfar cadira, a vegades, però bueno, amb aquestes noies el que sí que es fa, és amb els tutors de referència de l'escola és tenir un seguiment més acurat. En el sentit de dir (...) potser no en el dia a dia, però sí de dir, feu-nos una alerta de quan tenen els exàmens o quan han d'entregar un dossier o treball, etc. És una manera que en aquestes hores que tenim pactades d'estudi, sí que puguem estar més a sobre de dir "*tens això, tens lo altre*".

**Educadora 3 (4-5)**: (...) Bueno els educadors el que intenten és que quan arriben els nens entreguin les agendes per veure els controls, si hi han deures si no hi ha deures; perquè és una

manera de controlar (...) i llavors el que es fa és tot el seguiment i l'ajuda que necessiten. Sí que després hi ha altres nens més especials que fan el seguiment en centres psicopedagògics, logopeda o psicopedagog quan ho necessiten. I aquest és el seguiment que fem.

La forma que adopten els diferents sistemes de suport acadèmic als adolescents en els CRAE són variades, però en general coincideixen en el fet de **donar una atenció individualitzada, personalitzada i potenciant la participació activa.**

**Director 4 (10-12):** (...) A l'hora de la veritat, el que fem és que ens ajustem una mica al perfil de la nana, a partir de la realitat amb la que ens ve (en el moment). Una cosa és el que s'estableix i que he (...) l'objectiu és que no pot haver-hi una noia que no s'hagi valorat les seves capacitats per poder fer una formació, i això és el que pretén el procés (...) que ningú s'oblidi que són dels primers aspectes que s'han de considerar, però, després ens tenim que ajustar una miqueta a la realitat de cadascuna. I ajustar-se a la realitat de cadascuna vol dir que potser és una nana que porta dos anys d'absentisme escolar, que té moltes dificultats per acceptar que la posin a una escola, que té un nivell de dificultats a l'hora de poder establir relacions socials en l'àmbit escolar, amb alguns professors. I llavors hem de tenir molt clar el procés de fer treballs previs a vegades.

A més, s'insisteix en el fet de **facilitar una sèrie d'hàbits i unes rutines diàries** que estructurin i ajudin a organitzar la vida diària dels adolescents. Encara que aquests verbalitzin que no tenen deures, en tots els CRAE està pautat l'horari d'estudi.

**Director 3 (16-18):** Nosaltres tenim pactat o normativitzat que els nanos quan arriben tenen un espai per berenar, un espai per desconnectar. I després es posen mínim una hora i mitja, tinguis deures o no, on els deures són obligatoris, facis primer de cicle inicial o facis un cicle formatiu o facis el que sigui o no tinguis feina. Però una hora i mitja és obligatori fer-la. Amb aquest vol dir que els educadors dels diferents pisos es posen amb els joves i comencen a treballar. Els que van a escolarització es mira l'agenda i els deures que tenen i els que no, els educadors preparen activitats per fer. Que aquí entrem en la idiosincràsia de cada jove, en què cada educador prepara allò que el jove és capaç de fer, que a vegades no coincideix amb el nivell acadèmic, ni amb el nivell que està realitzant a l'escola. Per tant, cada educador prepara (...) amb els adolescents (...). La majoria de vegades no han apuntat els deures perquè no els volen apuntar, no volen fer el que toca perquè no els hi dóna la gana, i per tant t'has de treure tu de la imaginació activitats paral·leles perquè puguin fer aquesta formació que no s'està fent.

**Directora 2 (18-19):** Pero el hecho de que cada niño tenga su espacio, de que cada día sí o sí cada niño haga una hora de deberes, que llevamos control de las agendas, que tenemos comunicación, casi diaria en algunos casos, con la escuelas, tenemos mucho contacto. Esto está muy instaurado en el centro. Tenemos una manera de trabajar cercana con el colegio, para poder ayudar a los niños con todas esas dificultades.

**Educadora 3 (4-5):** A la tarda hi ha una hora per fer deures i el cap de setmana també, el que es repeteix molt amb els nanos és el fet que encara que tinguin l'agenda buida, s'ha de llegir, (...) La paraula *no tinc deures no existeix*. Però ja des de primer de primària.

Els joves entrevistats posen de manifest que, tot i l'organització que pugui establir el centre, són moltes les dificultats que realment existeixen per desenvolupar aquesta tasca de forma òptima. Entre aquestes dificultats, hi ha les que vénen determinades per l'estat personal dels propis adolescents.

**Jove 5 (42-43):** Como era en mi época revolucionaria, llegaba y los mandaba a todos por ahí y pasaba de todo. Y me es igual lo que me dijeran, que mandaba yo y ellos no. Creo que hasta que me di cuenta (...) y (...) pues llegaba, hacía deberes (...).

**Jove 1 (25-26):** Hi havia èpoques, va haver un temps que fèiem els deures tots junts i teníem una professora de reforç a hores, per exemple a mi això no em funcionava perquè em distreia de vegades, després ens van posar escriptoris a l'habitació, cadascú arribava i feia els deures a l'habitació, qui no volia estava a una sala, però clar, com que si estaves a una sala, ja sabies que algú no voldria i ho revolucionaria, jo ja no hi anava, jo sempre feia els deures sola, tampoc vaig necessitar mai ajuda.

D'altres dificultats vénen determinades per la necessitat de disposar de personal educatiu que pugui oferir un suport acadèmic a uns joves que, a més, en nombroses ocasions no tenen la predisposició adient per fer deures i estudiar.

**Jove 4 (46-47):** Arribàvem a la tarda, i clar. La teoria és que berenes i descansas una mica perquè no sigui tot tan angoixós i llavors ja, em sembla que eren dues hores abans de les dutxes per fer deures, (...).i que si no els has acabat pots fer-ho durant la nit. Això és una mica com obligatori o sigui, tu has d'estar aquelles hores fent deures. Però això és la teoria, a la pràctica arribàvem (...) i si l'educador ens deia va que heu d'anar a fer deures, deies o que no tenies o feies veure que els feies però no. I doncs això, llavors no feies res.

**Jove 4 (52-53):** (...) Eren molta gent i un sol educador i ens ficaven tot en comú per fer algo, un l'entreté i llavors no fem res.

Per altra banda, tot i l'organització establerta, hi ha nombroses vegades en què la necessitat urgent d'atenció educativa per part de molts dels joves, fa que la resta que potser no requereixen, en un principi, tanta atenció educativa, quedin una mica desplaçats i en certa mesura es puguin sentir menys atesos i finalment descuidar les tasques acadèmiques.

**Jove 2 (36-37):** Arribaves i tots havíem de fer els deures. Estava bastant organitzat, però jo penso en aquest sentit, que érem tants i si et portaves bé, perquè jo al centre em portava bé, estaves

(...) jo crec que els nens que es porten millor al centre són els que estan menys atesos, perquè com els altres la *lien* tant, els educadors estan damunt d'ells. I jo sempre em portava bé, passaven de mi els educadors, podia anar més lliure i si no feia els deures tampoc se n'adonaven.

Tot i així, tots els joves ex tutelats valoren de forma positiva el suport acadèmic que van rebre dins del CRAE, destacant el suport emocional i moral, i el fet de traslladar-los la percepció que es creia en ells.

**Jove 2 (44-45):** Si no fos pel CRAE jo no hagués estudiat, per la motivació, perquè és molt important i a la llarga fa molt, el motivar-te, que algú cregui que ho pots fer, si ningú et diu que ho pots fer no ho faràs i ells sempre et diuen tu ho pots fer, a casa meva no m'ho havien dit mai i jo no ho feia i al centre sí.

**Jove 4 (54-55):** Sí, molt moltíssim, sobretot el suport més moral va ser molt important per mi. Moltíssim.

**Jove 3 (36-38):** La veritat és que jo arribava allà, menjava i em deien que em poses estudiar, ja em notava que estaven al meu costat per ajudar-me.

**Jove 5 (63-64):** Yo creo que es el mejor centro del mundo de los que he estado. Hasta la directora, que ella sí que no tiene por qué (...) Y siempre están allí, hasta ahora que estás fuera, siempre están allí. Y aunque los envíe por ahí, siempre están allí. Siempre están pendientes.

**Quant a espais per fer el suport acadèmic en els CRAE,** la majoria utilitzen les pròpies habitacions dels joves, el menjador del pis o de la casa o en alguns casos excepcionals disposen d'una sala destinada exclusivament per aquest fi.

**Educador 4 (8-9):** En les seves habitacions. Les habitacions estan habilitades amb el seu racó d'estudi, la seva taula d'estudi, cadira, llum, està habilitat. No hi ha un espai de reforç, una sala a part en la que fer reforç. Són les seves habitacions.

**Educador 3 (8-11):** Al menjador. Perquè en un principi, (...) anys enrere ho fèiem a l'habitació, cada nen ho feia a la seva habitació, però era una manera que amb qualsevol cosa es distreia, així, d'aquesta manera també va bé perquè entre ells s'ha ajuden. És la manera de fer el suport aquest, no, que si ha un que és millor en matemàtiques ajuda als més petits i això també va bé.

**Educador 2 (8-9):** Els deures (...) tenim aquesta sala del mig (...) on seria i guarden el material escolar, on hi ha els ordinadors, i després hi ha habitacions que tenen taules individuals i hi ha habitacions que no. Juguem amb la sala de la taula de la tv on som ara i la taula del menjador. I els educadors es reparteixen estratègicament per edats. (...)

**Educador 1 (10-11):** Penso que aquí falta (...) poder espai. Nosaltres tenim als pisos les



habitacions (...)

Els adolescents opinen que els CRAE són un bon lloc per estudiar des del punt de vista del suport humà i material que poden rebre, però també posen de manifest el fet que representen un espai molt condicionat per l'ambient que en cada moment es pugui viure. En certs moments, l'estat emocional dels infants i/o adolescents, els jocs, les xerrades, etc., poden erigir-se com a factors que poden alterar un ambient adient.

**Jove 5 (67-68):** (...) sí, lo único que al haber tantos niños, hay algunos que la lían, otros que no (...).

**Jove 5 (69-70):** A días sí, pero no, a ver, si tú quieres estudiar, es igual que estén chillando que no, te coges y te vas a la habitación o te vas a la biblioteca.

**Jove 4 (73-75):** Bueno, depèn. És el que t'he dit, que si realment no vols estudiar, amb un CRAE ho pots fer perquè fas que l'educador s'ocupi d'uns altres i ja està. Però si vols estudiar sí que és un bon lloc perquè o sigui, arribes amb l'educador que t'ajuda, estàs amb els altres nens que estan fent deures i llavors és com que és l'hora, saps? Estàs tranquil perquè tothom està fent lo mateix. Però és lo que et dic o sigui, si vols fer deures està molt bé; però si no els vols fer, que és el que passa amb la majoria, no els fas perquè trobes la manera. Però les instal·lacions, tenir l'educador i tal, jo crec que aquesta part està molt bé.

**Jove 4 (75-76):** Si clar. És que és molt diferent a una casa. Aquí hi havia dies de tot: hi ha dies que dos nens es ficaven a pegar a l'hora de fer deures, hi ha un dia que no passava res però un altre dia es discutiran o tothom es ficarà a cridar o arriba aquest moment en què tu has d'estudiar però tota la resta no vol i descompensa molt.

**Jove 2 (46-47):** Personalment sempre he tingut molts problemes amb això. Jo tenia l'habitació on hi havia tots els nens petits i sempre feien molt soroll, cridaven i llavors no era gens bo per estudiar, sempre m'estava tot el dia queixant "que calleu ja, no sé què". L'ambient no era bo, la veritat potser si hagués buscat unes altres hores d'estudi, però quan els nens estaven, allò era impossible.

**Jove 3 (42-44):** No la veritat és que no, hi ha molt xivarri, tots els nens allà cridant, no et pots concentrar molt. Estudiàvem al menjador i tancàvem la porta. Estaves tu i uns quants mes. No és tu sol que estaves allà. Algun cop estudiava a l'habitació.

**Pel que fa a la disponibilitat de recursos per fer el suport acadèmic en els CRAE,** en general, les direccions dels CRAE posen de manifest que compten amb els recursos materials necessaris; tot i així, les necessites venen marcades, en alguns casos, per la manca d'uns espais adequats de silenci que facilitin la concentració dels adolescents.

**Coordinadora 6 (76):** Sí, perquè hi ha ordinadors (...) potser espais, faltarien més espais individuals, bueno, al pis sí que hi ha les habitacions, però bueno, són dos (...).

**Director 4 (25):** Sí, si parlem de recursos a nivell material, doncs no els hi falta de res, llibres, material d'oficina, a nivell d'espais cadascuna té els seus espais a la seva habitació per estudiar, té la seva taula (...) a nivell inclús de formacions que elles vulguin fer i que tinguin un cost, es valoren com a equip. Evidentment el que no (...) responen sempre a què sigui una formació motivada per la noia i que tenim un mínim de garanties que la complirà, és a dir, si tenim la percepció que farem servir els diners, doncs li qüestionarem *"perquè ni esto ni lo otro ni lo otro"*, *"no perquè demanis això, sinó perquè no tenim clar que ho aprofitis"*. Ara, quan veiem que té les idees clares i que a més té una tendència i una motivació respecte a aquella formació que esta parlant; li facilitem, tot i que tingui un cost econòmic. Ens la juguem perquè pensem que si en algun lloc han de tenir una oportunitat ha de ser aquí, no quan surtin del centre.

**Directora 5 (39):** L'espai no és l'adequat, podria ser un espai més aïllat, amb taules, més espai, que poguessin habilitar ordinadors, tenim portàtils que els anem portant i trèiem, però m'agradaria que no fossin els ordinadors que utilitzen per (...), seria més fàcil si tinguessin aquests ordinadors tan sols son per deures (...), podria haver tot això instal·lat.

**Director 3 (32):** A nivell material nosaltres aportem tot el que faci falta, i aportem el que sigui convenient. (...) tenim una aula d'informàtica on tenim 6 ordinadors pels infants i joves perquè puguin exercir la seva part, tenim una aula estructurada perquè puguin fer l'estudi o deures o el que sigui, intentem separar al màxim de lo possible, és a dir, cada grup de jove en el seu pis fa els deures allà amb el suport de l'educador i aquell que necessita estar més tranquil per poder estudiar doncs li oferim l'aula. A nivell material sí que intentem posar tots els mitjans possibles.

**Educador 4 (12-13):** Jo com a tutor, si ara en poses a pensar i demanar una mancança, jo no en tindria. La veritat és que amb els recursos que tenim ja tenim. Potser alguna altra companya tutora sí que et diria potser *"sí que trobo a faltar això o lo altre (...)"*, jo no, la veritat és que no. Tampoc és que comptem amb massa història perquè d'alguna manera el seguiment bàsic que tenim és això, a nivell d'escola, la coordinació amb el tutor referent de l'escola i amb el material que comptem a l'escola. No és que necessitem res més. A nivell de temes d'ordinadors, temes de xarxa,. Per exemple, quan han de fer algun treball comú o han de baixar coses de la *red* i tal (...), intentem fer servis sempre biblioteques. Però una mica des del punt de la realitat de dir, aquestes noies quan surtin de (...), allà on vagin no tindran una red wifi a casa seva. S'hauran de buscar la vida a centres cívics, en biblioteques, etc. Llavors el que fem des d'aquí d'alguna manera és (...), quan parles del tema xarxes (...) és recursos de la zona. Biblioteques, centres cívics, etc. Aquí tenen un PC disponibles, però sense connexió a internet.

En alguns casos la necessitat de recursos fa referència a disposar de més personal per oferir l'atenció adequada als adolescents. Hem de prendre en consideració que la dinàmica d'un CRAE està subjecta moltes vegades a canvis sobtats i d'altres, com visites mèdiques, etc., que es poden planificar millor; en tot cas, a vegades pot resultar que a

causa de diferents motius el personal del centre sigui del tot insuficient per oferir un suport acadèmic adequat als adolescents.

**Directora 5 (40):** A vegades un educador és poc perquè a vegades (...) i el que fem nosaltres és que tenim alumnes en pràctiques d'integració social, que aquests alumnes, dins de les funcions que tenen, tenim un pla de pràctiques, unes (...) elles fan (...) tot el que és suport a la salut i higiene, mirant una mica el seu expedient acadèmic i mirant el que estudien, fan suport als espais d'higiene i salut i reforç escolar. Llavors estan amb l'educadora a deures. Llavors a l'estiu no ho tenim, però a l'hivern intenten que almenys hagi una integradora donant suport. Dins de les seves pràctiques.

**Directora 2 (36):** (...) yo creo que es personal para tiempo para dedicarle con ellos, es lo único que pediría.

**Educador 3 (12-13):** (...) Sí que recursos humanos (...) perquè el dia a dia en un centre no és només...clar ja hi ha l'hora de deures que està estipulada i es fa cada dia, però clar, en un CRAE sempre passen coses i mai sabràs el que aquell dia tindrà (...) si tens una reunió i clar, a la tarda som dos per mòdul i un és el que assumeix tots els deures. Però a vegades hi ha transports, hi ha extraescolars (...) i costa una mica i a vegades el seguiment no és molt acurat. No podem estar més del que podríem estar. Abans anys enrere, abans de les retallades, teníem suports educatius que anaven molt bé. Ara teníem alguna noia de pràctiques que també ens ajuda però amb els suports educatius (...) abans anaven molt millor perquè la persona estava sempre allà.

**Directora 2 (26):** (...) Hemos pedido el tema de voluntarios para poder estar más por ellos, porque una de las dificultades es que no hay personas suficientes como para poder dedicarles el tiempo que necesitan.

**Director: 4 (17)** (...) Alguna vegada hem treballat més pel tema de matemàtiques d'alt nivell i ja a partir d'integrals i variades (...) busquem voluntaris. El perfil de voluntaris clàssic que ens va molt bé és el de l'arquitecte, l'enginyer, que ells els temes de les matemàtiques les tenen molt per la mà.

En conseqüència, quan se li pregunta a les direccions dels CRAE al voltant dels recursos necessaris per desenvolupar un suport acadèmic adient en aquests recursos, la majoria de les respostes s'emmarquen en el fet de disposar de més personal qualificat i en alguns casos, disposar d'espais més adients.

**Director 6 (46-47):** Que poguéssim tindre dues educadores destinades a aquest programa; perquè una no agafa a tots els nens. Dos o tres. Més educadors que poguessin fer atenció individual perquè si no és atenció individual, un educador amb quatre o cinc nens no ho aconsegueix.

**Directora 2 (34):** Para mí humanos, aquí nos hacen falta personas, para mí es suficiente.

**Insertora 3 (66):** Humans, d'espai també.

**Directora 1 (67):** Haurien de tenir, per exemple, una sala per poder fer deures, una sala d'estudi real, només d'estudi. Els pisos són poc funcionals, llavors si vés *uno por ahí pululando* i tu has d'estudiar, a vegades és incompatible. I és incompatible, t'ho muntis com t'ho muntis. A fer barreges, mil. Jo penso que seria d'espai i humans quant a una persona que sàpigues fer això.

En relació amb el suport acadèmic específic que poden rebre els adolescents, les respostes obtingudes a les entrevistes amb els joves deixen palès l'adaptació dels centres educatius - formatius i dels CRAE a les necessitats educatives que aquests manifestaven en tot moment.

**Jove 4 (58-61):** Ara que hi penso sí que vaig tenir, quan vaig començar als 16 anys que em vaig començar a aplicar durant un temps, vaig anar a una acadèmia externa. Al CRAE havia un voluntari que ajudaven als nois.

**Jove 3 (22-23):** Sí, la veritat és que em feien les coses més fàcils, perquè pogués tirar endavant.

**En relació amb l'actitud dels adolescents en l'espai de deures, en general hi ha una tendència a percebre que l'actitud dels adolescents cap a l'espai d'estudi i deures és de resistència i manca de motivació, tot i que no es pot generalitzar, ja que depèn de cada cas.**

**Educador 6 (20-21):** Depèn de l'adolescent. L'adolescent que està molt motivat pels estudis pues ho accepta molt bé, ho agraeix molt, aprofita l'estona (...); i el noi o noia que no està motivat pels estudis, que el seu comportament a la classe és dolent, que ja no s'apunta els deures, pues a vegades rebutja aquest suport i són moments de tensió i conflicte per a la persona que ho imparteix.

**Educador 4 (18-19):** Depèn de les noies, és depèn de les noies. Costa, sí que costa, és en funció de les noies, és en funció de les noies. Tot això que estem parlant ajuda a generar un clima de consciència. Jo parlo molt de la consciència però crec que és la base, en el sentit de dir: *"tot i que tenim un horari pactat (...) quan pactem un horari a nivell tutorial intentem que aquest horari sigui compensat, vull dir que tinguis temps lliure. Durant la setmana, sempre li diem: la teva feina és estudiar, igual que la nostra és treballar, la teva és estudiar. Però a partir d'aquí intentem que sigui compensat, temps d'estudi, temps lliure, temps d'escola, etc."* Tot i que estigui pactat, bueno, has d'anar darrera. Parlem d'edats de 16 a 18 anys. Ara tenir una noia de 14 i de 15 per exemple. Potser menys dificultats hi ha amb les de 14 i 15 que no pas amb la de 16, també t'ho dic. Sí que has d'anar al darrera, perquè l'escola no deixa de ser *farragossa* per elles. Llavors el fet d'arribar aquí fora de l'horari escolar, és com si tinc tota la tarda lliure i oestic a l'habitació o surto perquè he quedat amb no sé qui, ho vaig a fer quatre factures amb la idea que després em despistaré por *ahí*. Has d'estar a sobre, has d'estar(...) és un constant, és una alerta que hem de

tenir sempre (...).

**Educador 3 (14-15):** Ohh, vaya palo. Nosaltres fins i tot a l'estiu tenim un dia o dos que programem deures. Un dia al matí un dia a la tarda perquè no perdin una mica aquest fil. Per ells és com una obligació. Clar, perquè ells encara que no portin deures els hi fem fer deures perquè no perdin aquest hàbit, però ells no tenen ganes.

**Educador 2 (14-15):** (...) si tu ets coherent i crees un hàbit que cada dia quan arriben berenen, no s'engega la tele i fan deures i aquest hàbit és dilluns dimarts dimecres (...) gener, febre, març, abril, ja crees aquesta cultura que no has de qüestionar cada dia que farem. En canvi si la línia no és clara i un dia engeguem la tele, un altre dia fem deures i l'altre anem en bicicleta, pues sí que els nanos es desorientarien, però com la rutina és molt marcada, ja queda clar que hem de fer deures, no és qüestió. Els nanos veuen que tots fem deures i ja forma part de (...).

### e. El perfil de l'educador/a que ofereix el suport acadèmic

En relació amb el perfil de l'educador/a que ha de realitzar les tasques de suport i seguiment acadèmic dels joves en els CRAE, els agents d'informació són els directors/res i aquests posen de manifest que:

- És una tasca molt delicada, i per tant, que s'ha de filar molt prim amb el professional responsable.

**Directora 5 (33):** Una valoració que fem nosaltres (...), això ho hem parlat els coordinadors i jo, que hem de veure com ho treballem (...) és que s'ha de pensar en el perfil de la persona que fa deures. És algo delicat però ho hem de parlar amb l'equip. No tothom pot fer-ho, perquè no tothom posa el mateix interès.

- L'educador/a ha de tenir un domini suficient de les matèries en les quals ha de donar suport acadèmic als adolescents.

**Directora 6 (63):** Primer que ha de tindre coneixements del que estan donant, perquè molts educadors d'ESO, doncs ja tenen alguna dificultat. Lo primer coneixements bàsics de les competències de matemàtiques i llengua; però a nivell d'ESO o a nivell de batxillerat perquè estem parlant d'ESO i que alguns joves fan batxillerat; llavors hem de buscar reforç individual perquè el mateix educador no els pot ajudar perquè no té uns coneixements suficients (...).

**Coordinadora 6 (64):** Sí. Coneixements també de competències bàsiques, del que és més bàsic, de processos bàsics dels nois (...).

**Directora 5 (35):** (...) ha de ser algú amb uns certs coneixements. Clar què passa, mates i angles (...), català i castellà, més o menys tots ens anem sortint, però amb angles i mates, aquí és la nostra creu com a educadores. A les cases també passa i llavors és quan busquem reforços escolars. Clar si trobes a algú que mínimament pot donar un cop de mà, ja és "*lo más de lo más*".

- Els educadors/res han de **mostrar molta paciència** en el moment en el qual estan realitzant intervencions educatives de suport acadèmic i **donar molta importància a aquest espai**. El perfil de l'educador/a ha de facilitar calma i comprensió davant de les dificultats d'aprenentatge dels adolescents i les possibles reticències a posar-se a estudiar i fer deures. A més, l'educador/a ha de fer respectar l'espai de deures, i no perdre de vista la seva finalitat per evitar que es pugui desvirtuar.

**Director 6 (63):** Molta paciència i diferenciar que ella és de suport educatiu perquè de vegades costa que l'educador entengui que ha de fer aquesta funció; que no solament la tasca més general; i això costa.

**Directora 5 (35):** Clar, pensem que ha de ser una persona amb un tarannà bastant calmat, amb molta capacitat de contenció com a educador, perquè tu pots tenir moltes ganes de parlar de lo bé que s'ho va passar ahir a la platja, però no és l'espai de deures. Clar i passes moltes hores a l'espai de deures. És una xorrada, però si tu comences a parla d'això, tothom té dret a parlar d'això; ha de ser algun amb interès pels estudis, no és estic a l'espai de deures perquè m'ha tocat, sinó perquè m'agrada. I em sap greu dir-ho, perquè tots hem de fer de tot, i et pot agradar no fer lletades, però si t'ha tocat, t'ha tocat, i has de ser carinyos (...) però l'espai de deures és super delicat.

- El suport acadèmic que es dóna als adolescents contempla, a més, **facilitar estratègies d'organització, de planificació, de reflexió**, etc.; fet que requereix de forma inevitable que el propi educador/a ja els tingui interioritzats. El suport acadèmic ha de ser dinamitzat per una persona amb iniciativa, organitzada, amb capacitat de planificació i de visió global de l'adolescent, i que treballi de forma explícita l'empoderament de l'adolescent.

**Coordinadora 6 (64):** ben organitzar, una persona organitzada (...).

**Directora 5 (35):** Perquè clar és un any sencer i estem veient que no tothom (...), has de ser molt organitzat, tenir molta capacitat de veure la globalitat de la nena. Doncs això, l'examen de mates d'ahir, és tant important que quan entri per la porta, li preguntis com t'ha anat, tu no ets pots oblidar d'això, no ens haurien d'oblidar cap, però tu no! has de tenir una visió (...), t'has d'en recordar d'ahir, d'abans d'ahir.

**(35) (...)** Ha de tenir molta iniciativa en ajudar-los a fer els treballs, no partir que són autònomes, les noies aquestes no són autònomes, és que no ho són, ningú les ha ensenyat autonomia. Se'ls ha d'ensenyar a adquirir autonomia o sigui "*fer un treball no es me pongo en el rincón del vago y imprimo la primera pàgina que sale*". No, tot això s'ha d'ensenyar, s'ha d'educar (...) clar ha de ser algú, jo crec que amb molta, molt molta paciència.

**Director 4 (13):** Nosaltres ens movent dins del marge de 16 a 18 anys. Jo crec que aquí ens serveix

el model de l'educador que té clar que ha d'empoderar a la nana, que té clar que ha de treballar la responsabilitat, l'organització, que té clar que ha de treballar amb ella (...) on trobar l'ajuda quan no la tingui (...).

- Les dificultats d'aprenentatges que posen de manifest els adolescents són nombroses i variades, fet que requereix el perfil d'una persona amb **capacitat creativa i d'establir alternatives** a les complexes situacions que es donen.

**Directora 1 (46):** És difícil. Jo penso que ha de ser algú amb moltíssima paciència. Penso que ha de ser algú molt creatiu en aquest aspecte, perquè sí que nosaltres, bé o malament hem provat mil maneres de fer els deures, de fer tallers, de fer coses i sí que moltes vegades funciona, en un moment donat, una fitxa; però funciona molt la capacitat de l'educador que de manera transversal treballa coses. I amb centres d'interès, que pugui treballar aquesta part, i que tingui la paciència de tolerar que ell, d'una hora, aprofitaran vint minuts. Nosaltres ara, jo recordo educadors/res més futboleros sempre ho han fet: una notícia als diaris esportius, els que tens més futboleros pues treballar el castellà i coses amb els esdeveniments esportius.

- L'educador/a ha de **fer un bon vincle amb l'adolescent** per realitzar una intervenció socioeducativa i influir en el seu rendiment acadèmic. Sense aquest vincle difícilment es podrà establir una relació educativa que sigui positiva.

**Director 3 (26):** És complicat. Hi ha dos coses que són primordials. Primer, l'educador que pot fer això és aquell que és capaç de creu un bon vincle afectiu amb el jove, per tant és menys important que l'educador estigui format més en una història pedagògica o d'ensenyament (...) sinó que sigui capaç de treure la part sensible emocional del jove. Després quan la tinguem treta, ja podem portar a un educador que sigui més especialista en històries pedagògiques. Què fem? intentem que algun educador que contractem ara tingui una formació que ens ajudi això. Però lo primordial és que aquest pugui treballar (...) per tant una cosa que sí que fem i que dóna bon resultat és que donem un tutor al jove i assignen un tutor. Si veiem que no té vincle intentem canviar-lo.

Tot i així, hem de posar de manifest una de les crítiques que es realitzen des dels CRAE, en relació amb el paper dels educadors/res pel que fa al suport acadèmic, i és que en moltes ocasions es pretén que l'educador/a faci tot, i pugui respondre de forma eficient a totes les situacions que esdevenen.

**Directora 1 (50):** (...) Jo crec, no sé si ve al cas la pregunta, que l'educador, a vegades, no ho ha de saber fer tot; i que en un CRAE o en un Centre d'Acolliment o un centre per a menors tutelats, l'educador és una figura primordial, però hi ha d'altres perfils que es poden incorporar a la dinàmica que són molt útils i que el que passa és que pretenem que un educador ho sàpiga fer

tot. (...) Però jo sí que penso que l'educador no ha de saber fer tot, a veure, que ha de saber programar activitats de lleure, ha de saber fer manualitats, ha de saber cuinar, ha de saber fer tantes coses, que són cracs! Són *supermegacracs!* I no ho són; són persones; professionals. Però sí que penso que en aquesta part hi hauria perfils d'altres disciplines que serien molt útils als CRAES.

#### f. Paper del tutor/a en el rendiment acadèmic dels adolescents

Un cop realitzat l'anàlisi del perfil de l'educador/a que dóna el suport acadèmic als joves en els CRAE, resulta pertinent analitzar el paper del tutor/a del jove i la seva possible influència en el rendiment acadèmic. En aquest sentit, el resultat de les entrevistes amb els directors/res dels CRAE posen de manifest que:

- Existeix una vinculació o grau de dependència entre aquell tutor/a que es preocupa, fa el seguiment acadèmic, dóna suport afectiu i els resultats positius en el rendiment acadèmic dels adolescents.

**Directora 5 (46):** Sí, sí, però jo et diria una cosa, l'educador que està a sobre, està a sobre en tot, i l'educador que no està a sobre, no està a sobre en res. Que no em diguin que li dóna importància als estudis i no li dóna importància a (...) la família. Que està en tot.

**Director 4 (19):** El tutor bàsicament és el que s'encarrega de tenir clara quina és (...) pactar amb la noia la formació, pactar com ha de portar a terme els seus horaris, pactar amb la noia i l'escola la coordinació amb l'altre tutora, garantir el seguiment, assistència, puntualitat, actitud, dificultats que puguin sortir, etc. Tot això és funció del tutor, el que està a sobre, el que detecta, i el que dins del PEI estableix quins són els objectius que s'estableixen com prioritaris. Llavors, és el que després els consensua amb l'equip, però és ell qui està a sobre de tot el procés educatiu.

**Director 4 (21):** M'atreveria a dir que (...) clar, depèn de la noia que hagi d'assumir la funció tutorial; seria molt injust que et jutgessin a tu com a tutor, clar perquè no és lo mateix aquella que està acabant de fer ara mateix les proves de selectivitat, que la que està amb un PQPI, que parla fatal l'idioma i que (...). Però sí que és veritat que hi ha una part que a la noia li ajuda molt el que l'educador li porti un control molt exhaustiu de coordinació amb l'escola, que és aquell que un cop a la setmana si no és un correu, és una trucada, i si no és un no sé què (...) té un contacte amb l'escola per saber com està evolucionant. Si no la noia acaba dissociant-se, és a dir, a l'escola explico i faig una vida, i aquí a casa explico una altra. Passa dos mesos i (...) "*osti, que no està yendo*". Però sí, la funció del tutor educador és clau.

**Directora 2 (30):** Sí que se nota. Ese es el gran problema nuestro, cuando se ha podido dar más atención individualizada, yo pienso que se ha hecho mucho mejor seguimiento de lo que se puede hacer actualmente. Lo que pasa es que a veces no se ha podido dar y yo creo que sí que se nota. Cuando se ha podido dedicar tiempo suficiente. No porque no se haya querido, sino porque a veces tenemos casos que requieren tanta atención que realmente que no podemos estar por



otros.

**Directora 1 (53):** Sí. És la importància que el tutor li doni a la formació.

A partir de les entrevistes realitzades als propis tutors/res dels CRAE es desprèn que la valoració va en la línia de les opinions dels Directors/res dels CRAE reflectides anteriorment, on es verbalitza el caràcter primordial del tutor/a de l'adolescent.

**Educador 4 (30-31) :** Sí, sí, és important, si és important, i tornem a parlar de la tipologia de la noia, (...) Però la pregunta que feies que si la figura del tutor és clau, sí, claríssim; si jo com a tutor passo de la formació de la noia, passo de dir-li com tens o com va anar l'examen o com va el treball o com tens això (...) clar el missatge que estic donant és: *"això no és important, tranquil·la"*. És clau, el tutor és clau.

**Educador 3 (22-23):** El paper del tutor en aquest sentit. Home, és molt important. (...) Jo sóc tutora de nanos i encara que no estigui a la tarda fent deures intento fer el seguiment escolar igualment, si han fet els deures al matí també els revisen, les agendes, vull dir, jo penso que han de notar que el tutor està allà sempre, no?, a tots els nivells.

**Educador 3 (24-25):** Jo penso que sí, el rendiment o la motivació, jo penso que si que es nota.

- A més, els tutors/res posen de manifest que no tan sols són ells els referents fonamentals, sinó que també s'ha de remarcar la importància que és tot l'equip educatiu el que treballa de forma conjunta i coordinada en ares d'un bon desenvolupament acadèmic dels adolescents.

**Educador 2 (24-25):** Però és tot l'equip que està a sobre del nano, no és el tutor, no depèn del tutor que faci que el nen, tot l'equip té molt clar que el tema escolar és primordial i, a veure, per exemple, el missatge cap als nanos és qui no tingui un 4<sup>a</sup> ESO ho passarà molt malament, i més en el moment en el que estem vivint.

**Educador 1 (34-35):** (...) El tutor sí que és el que estableix o qui diu directrius a seguir; però tothom treballa amb el nano, tant tots els educadors del pis com els altres. No dic als de nit perquè no els veuen tant; però els altres educadors treballen com si fossin els tutors: fan deures igual que ell, bueno el cas és que tu ets tutor d'un nano que està pel matí, però ho fa per la tarda i va al cole pel matí, serà l'educador de tarda el que faci. Llavors haurà d'haver una comunicació entre educadors i també entre nano per veure com va, i perquè aquest seguiment sigui l'adequat.

- Des del punt de vista dels professors/res, la figura dels tutors/res en els CRAE s'erigeix com a un referent fonamental que, com a tal, també influeix en el

desenvolupament acadèmic dels joves. A més, els tutors/res són crucials per establir una adequada coordinació amb l'institut o centre de formació. Tots els professors entrevistats posen en valor la feina professional dels tutors/res en els CRAE destacant aquest paper facilitador.

**Professora 4 (40):** Jo penso que és tot. Condiciona moltíssim, ens trobem amb el tutor del CRAE igual que ens podríem trobar amb una pare o una mare, jo en aquest moment o sigui, sobretot perquè aquesta persona està en un moment d'adolescència difícil, es necessita tindre un referent clau aquí i fora d'aquí. Llavors el fet de dir "vinga va, ens seiem a treballar, aquesta hora és hora de fer feines, hem de treballar i a veure mirem l'agenda, que falta què has fet, què no has fet què necessites, tens un dubte, ens posem a veure si el poden resoldre". Jo penso que això és molt important, estar en contacte amb el centre i saber el que passa a l'institut i saber el que passa al centre com a casa. Aquest contacte, *vaja* sempre els alumnes que funcionen acostumen a ser els que hi ha contacte estret.

**Professora 3 (24-25):** Li donen molta ells, i a vegades...jo penso que és un referent. Ells no tenen pares aquí i el tutor del centre li donen molta importància. Bueno ja li preguntarem a la Paula, ja li preguntarem a tal (...) ja em sé el noms dels educadors. A més a més, ells es preocupen, jo els dic "home li penso explicar (...) si no fas els deures ho diré". A ells els hi preocupa, no es que diguin (...) no, els hi preocupa i ells pensen que (...) tenen confiança i a més estan agraïts.

**Professora 2 (29):** Es nota el tutor que està vinculat amb el nano, sobretot a nivell perquè tu pots fer seguiment, marcar horaris, faltes i tal, però, aquests nens, (...) jo crec que tots tenen carències afectives (...) però aquests necessiten moltes vegades la comunicació i que hi hagi una bona vinculació. Per mi no tenen més figures a part dels del CRAE o nosaltres.

**Professora 1 (30):** Home, el tutor és el que connecta l'institut amb el lloc on estat i en aquest sentit és necessari perquè ha d'haver una persona que faci aquest contacte (...) És un càrrec una funció necessària.

**(36)** (...) Home, és important perquè, fixat són totes les demes hores i en aquest cas en particular costa centrar-se, i allí li l'ajuden a centrar-se i fer un seguiment, és cabdal en aquest sentit. Perquè a més, el tenen totes les hores. Nosaltres anem saltant d'hora en hora i el veiem tres hores a la setmana en un conjunt de 26 persones, vull dir que tampoc és cap cosa personal.

A més, com també posen de manifest els tutors/res i les direccions dels CRAE, es nota quan el tutor/a de l'adolescent fa un seguiment del jove i està en coordinació amb el recurs educatiu – formatiu, ja que els resultats, la majoria de vegades, són més positius que si no existeix aquest seguiment i suport.

**Professora 3 (26-27):** (...) Molt, evidentment. Hi ha un cas d'un nano que està en un pis tutelat(...) que ell (...) vull dir (...). Li vaig portar al principi de curs, li vaig detectar les seves grans

dificultats de lectura i escriptura, i vaig portar uns llibres de nanos de primer de primària. I tenia moltes dificultats i llavors l'educador va estar amb ell molt i ara ha fet un canvi brutal, no ha adquirit encara tot, però s'ha notat un gran progrés i millora perquè el tutor dos o tres dies estar amb ell a la tarda.

Altrament, tots els joves valoren de forma positiva el paper dels tutors/res dins del CRAE com a facilitadors dels processos acadèmics.

**Jove 5 (46-47):** Mi tutor, *buah*, pobrecito, lo tenía negro (...) al principio tenía a la (...) y como teníamos un carácter muy fuerte nos chocábamos mucho, y me lo cambiaron a mi tutor. Entonces mi tutor parecía pasota pero lo hacía por mí, porque si él se distanciaba yo iba más a por él y le hacía más caso. Entonces era: *tú quieres algo, pues yo quiero esto a cambio. Si tú quieres salir, pues necesito que saques buenas notas. Como el pasaba de mí, decía: sí pues ahora voy a sacar (...) en todo para que no pases de mí. Y el hacía (...).*

**Jove 5 (48-50):** Sí. Yo creo que hace mucho. Con mis dos tutores, también ha sido una ayuda en mis estudios. De que me diera cuenta. Han luchado los pobres pero...ver llorar a tu tutor preocupándose por ti, eso no tiene precio...*No tienes por qué preocuparte por mí, estás trabajando. Tú vienes, trabaja y te vas para casa. Pues (...)* eso sí que condiciona el querer estudiar.

**Jove 3 (30-32):** Bé, han influït bastant bé, han estat com uns pares per mi, però hi ha alguns que no tant, no em feien tant cas.

Sobretot, els joves destaquen del tutor/a el paper com a suport permanent de guia i orientació, de preocupació de la situació i facilitador/a d'elements que ajuden en la resolució de situacions.

**Jove 1 (23-24):** De tutor al CRAE és fonamental, és molt important i un model.

**Jove 4 (62-63):** Bueno, feia un seguiment (...) i sí que era la persona que et deia que havies d'estudiar, anava a les reunions. Per mi era la persona que durant els primers anys que en ficava la bronca quan portava les notes perquè havia suspès i ja està. Després més tard sí que és la persona que s'ocupa de tu i sobretot que t'ajuda a decidir quin és el teu futur. Alhora d'acabar l'ESO i has d'escollir que vols fer, és el tutor el que està amb tu, et recolza i busca opcions.

De nou es posa de manifest la necessitat, per part dels adolescents ex tutelats, de ser reconeguts en tot moment, de necessitar l'atenció de l'equip educatiu per sentir una certa seguretat que faci disposar de la força i la seguretat per entomar accions pròpies del seu desenvolupament.

**Jove 4 (68-69):** Sí, això ho veiem tots. Això és algo que es nota moltíssim i fins i tot ens arribem a queixar uns dels altres, vull dir, arriba un punt (...) jo per exemple vaig tenir la sort de tenir una tutora que em va recolzar molt; però si que hi havia uns altres que es ficaven molt gelosos, que moltes vegades se sent això *de vull canviar de tutor, no sé què*, perquè potser no és per (...) o sigui o les personalitats entre el tutor i el menor no quadren o simplement perquè aquest tutor té molts tutorats i no et presta l'atenció que tu voldries; o no ho sabem veure perquè a vegades sí que li donen la mateixa atenció a tots; però és que potser aquella persona n'hi vol més, saps?

**Jove 3 (32-34):** Els bons són els que et fan cas i intenten fer el que puguin per tu (...)

**Jove 3 (34-36):** (...) lluitar per mi la veritat, donar suport.

### g. Paper del professor/a en el rendiment acadèmic dels adolescents

La figura del professor/a resulta un altre element vital en el desenvolupament acadèmic de la població objecte d'estudi. De les valoracions que realitzen en aquest sentit les direccions dels CRAE entrevistats destaquem que:

- La valoració que es fa del professorat, en general, és positiva, remarcant que no es pot generalitzar, sinó que s'ha d'analitzar cas per cas.

**Directora 5 (48):** Jo et diria per la meva experiència que la majoria de professors estan a sobre de les noies, la majoria. (...). Jo crec que la resposta en general sempre ha sigut molt bona, molt. I si no s'ha pogut vincular amb el tutor perquè hi és una classe molt complicada..., crec que l'escola ha pres consciència i llavors el psicopedagog s'ha implicat més o la integradora, algú sempre han trobat a l'escola.

**Directora 2 (32):** Totalmente, es básico, es como nosotros, cada educador es un mundo, cada profesor es un mundo. Hay profesores que (...) pasan totalmente de los alumnos y más si tienen problemas; se quedan con lo malo siempre, en vez de con lo bueno. Y no todos, que quede muy claro, y a veces en algún problema o niño más conflictivo a nivel actitudinal, yo creo que se ha olvidado más la otra parte también. Y se ha llegado al terreno personal también. Y se han abandonado otras cosillas. No digo todos los profesores ni mucho menos. Pero a veces es básica la persona con la que trabajas. Básico el profesor.

- El fet de trobar amb un professor/a implicat activament en la vida acadèmica, que exigeix, dóna pautes de planificació i organització, fa un bon seguiment acadèmic, que està implicat i es comunica de forma sistemàtica amb el CRAE, facilita un millor rendiment acadèmic de l'adolescent.

**Director 4 (23):** Sobretot amb aquelles noies que ho necessiten. Hi ha noies que funcionen soles, no és motivació del professor de l'escola o el tutor d'aquí, és seva la motivació. El que sí que és

veritat que segons la noia, algunes nanes sí que tenen una gran necessitat que algú doni pautes, que algú estigui a sobre, que algú les faci connectar en aquest ordre de prioritats, que algú les ajudi a organitzar-se perquè no ho han fet mai, perquè mai han *sapigut* que vol dir estudiar, quin tipus d'estudis o nivell per acabar obtenint un resultat. Llavors això sí que és important. I es nota quan el professor de l'escola està bolcat amb aquesta història o li és absolutament igual. Inclús m'atreviria a dir que aquell professor que té la sensibilitat més elevada respecte a aquesta situacions, és el que després fa també valoracions més positives, perquè està més conscient del procés i per tant fa unes valoracions (...); alguns se'n van a l'extrem i són paternalistes, és a dir regalant notes que no toquen, però sí que és veritat que són més conscients de com ha estat el cas, quin tipus d'ajuda requereix la noia, quin tipus de suport li han anat donant (...) és una mica l'efecte pigmalio, és a dir, generar expectatives en positiu i ajudar a què s'acabin fent.

- En aquest punt també es posa de manifest la necessitat dels professors/res per establir vincles amb els adolescents que puguin facilitar la seva dinàmica acadèmica. Existeixen diferències a favor quan el professor/a reconeix la individualitat de l'adolescent, mostra comprensió per les seves dificultats acadèmiques i l'acompanya guiant-lo i orientant-lo durant el procés.

**Director 3 (30):** (...). En aquí es veu molt la diferència. És a dir, hi ha persones que (...) evidentment els professors d'instituts han estudiat pel que han estudiat i estan exercint el que estan exercint hi ha poc coneixement del que és un centre, hi ha poc coneixement de les característiques dels joves (...) en aquí es nota molt quan un s'hi posa, vol tenir problemes, vol enfrontar-se, vol treure lo millor dels seus alumnes, i un altre que explica lo que toca i s'ha acabat la història. Aquí es nota molt perquè enganxa als joves. Després el jove pot treure millors o pitjors notes, pot arribar a més o pot arribar a menys, però *l'enganxe* que té, fa que aquest jove es vegi amb una responsabilitat de donar una resposta a aquest professor. Que poder no li donar al nivell que el curs marca, però sí que donarà una resposta amb responsabilitat, intento fer el que em demanes, intento posar el meu esforç i arribo on arribo, però l'intento posar. Per tant aquí sí que es nota.

**Directora 1 (61):** I que és una persona de resiliència. És a dir, hi ha un professor que t'espera, que si entres a classe no li molestes, que té ganes de veure't, que confia en tu, que et reforça cada dia. Això és important per un nano, el que sigui, però és important, i més a algú que no va mai a l'escola; però que saber que si apareix... Nosaltres hem tingut casos de "*ya no digo que venga puntual, que venga*", "*ya me da igual si se está media hora sentado, que se esté media hora*", "*ya no, dile que aunque sea no sé qué* (...)". Això és important, a vegades no s'enganxa; però sí que hi ha hagut algú que a tu t'ha vist, i això ajuda a altres aprenentatges, és una experiència positiva per a un nano. Encara que no acabem l'escola allí, encara que el curs duri (...), ell segurament això, algo ha sentit, ha vist, algo li ha pogut quedar.

**Coordinadora 3 (94):** I veus al nen (...) per exemple, expulsions de classe que veus que sempre és amb les mateixes assignatures, i amb d'altres no. O el tutor que s'implicarà molt i un altre que passarà més, doncs també repercuteix.

**Directora 6 (95):** I també hem comprovat que els nois nostres que han pogut anar a una USSE perquè tenen un certificat de disminució d'un 33%, que a vegades són factors socials.... Aquests nens que han pogut anar a una USSE, són nens que es trauran l'ESO, adaptada, però se la trauran. En canvi els nens que no han tingut aquesta possibilitat, no se la trauran. Perquè són nens que tenen com un tutor més personalitzat. Els nostres nois necessiten això, un tutor més personalitzat.

Per altra banda, els tutors/res dels CRAE posen de manifest, en relació amb la figura dels professors/res, que:

- És una figura essencial en el desenvolupament acadèmic dels adolescents, i es nota molt el professor/a implicat activament en el procés del jove, que fa un seguiment acurat i està permanentment en coordinació amb els professionals dels CRAE, ja que els resultats, generalment, són més positius.

**Educadora 6 (44-45)** Sí. Hi ha professors que veus menys implicats; llavors com que el nen o noi/noia ja ho observa, pues també se relaxa una mica. Els professors que són més insistents: mira, aquesta setmana tindreu aquests exàmens, jo enviaré a casa o al centre el calendari (...). Es nota. Clar, i nosaltres també continuem amb aquest reforç d'insistència, si no queda tot molt a l'aire. Si no, són ells mateixos els que ja no s'apunten a l'agenda els exàmens (...).

- El professor/a potser un bon referent per a l'adolescent i es pot erigir com a una figura de confiança en el centre educatiu-formatiu; que compregui la situació i que faciliti el fet de trencar amb una autoimatge que en moltes vegades resulta estar molt desvaloritzada.

**Educador 4 (32-33)** El paper del professor també és clau perquè són moltes hores, són moltes hores les que passen amb ells, i si les noies connecten amb el tutor; tenen un referent amb el qual treballar o tenir la possibilitat de treballar les seves dificultats (...). Ens podem trobar noies que tenen els tutors que (...) "*passen de mi, no me hacen caso, que nunca estan, que cuando le digo....*". I van perdudes. I tu has de perseguir d'alguna forma al tutor per intentar coordinar-te i intentar estructurar una mica això; i això ens ho trobem una mica nosaltres. És a dir, ostres, amb aquest tutor, és que costa. I en canvi hi ha noies que han connectat molt bé amb el tutor i que fan una mica com de tutor d'aquí, en el sentit de dir: "*vinga, seiem, agenda, com està això, com està lo altre, tens aquestes feines, li he passat al Xavi o qui sigui això amb les dates....*" amb això ens hem trobat i clar, la diferència entre lectura que fan les noies és totalment diferent. (...) Amb

plena informació que té la noia que estem connectats, qui no hi ha possibilitats de jugar, “No és que (...) no perdona, les dates són aquestes”. Podem parlar, si podem fer presencial o fem presencial o poder fer una presencial i després per correu o telèfon. Però poder treballar conjuntament a tres bandes o dues bandes institut i nosaltres, espectacular, hi ha molta diferència.

**Educadora 3 (26-27)** És molt important l'actitud del mestre, si tens un mestre que t'acompanya i entén al jove,...entén al jove i la seva situació perquè a vegades és això el que costa, no? que potser.. hi ha algun que els hi costarà més (...) no per dificultats d'aprenentatges sinó perquè tenen una càrrega...que bueno primer hem de desbloquejar això i llavors tot anirà. Jo penso que si el professor de l'escola els hi ajuda i fa l'acompanyament és molt més fàcil.

Des del punt de vista del propis professors es destaca el fet que:

- **La coordinació entre institut o centre de formació i CRAE facilita l'augment del rendiment acadèmic dels joves**, a més que, en alguns casos, el professor/a es converteix en un referent positiu per ells.

**Professora 4 (42):** (...) els alumnes reaccionen millor quan saben que jo tinc contacte amb la família. Si quan saben que el primer dia jo tinc contacte amb la família o amb el centre, aquest alumne reacciona positivament. Diga-li por a què em castiguin, no ho sé o por a fer una decepció als que estan allà, no ho sé o por a tu mateix a dir “ostres estic mostrant aquestes facetes que no són tan positives”. No sé què és o dir n'hem tots a una, no sé què és però funciona.

**Professora 3 (28-29):** També és important, clar. Home, jo penso que és important tot lo que siguin els punts de referència. Ells necessiten posar referència, aquí aprendre de qui confiar. Ells son nanos i noies, que són una mica febles, que trontollen, llavors quan una persona els hi diu no et preocupis jo sóc aquí tu aprendràs i aprendràs i ets capaç de trobar feina, però has d'esforçar-te i tu veus (...) quan un professor diu això, doncs està fent molt perquè aquell nano li pugui l'autoestima, l'escolta, el reforça, li ensenya, l'acompanya i que si els veus tristos doncs (...). no et preocupis, (...).

La figura del professor/a, des del punt de vista de les entrevistes amb els adolescents extutelats, estava molt condicionada pel tipus de comportament que aquests mostraven a classe i el rendiment acadèmic. Així, aquells adolescents que obtenien un millor rendiment acadèmic valoren la relació amb els professors de forma més positiva que aquells que tenien un rendiment en els seus estudis més baix.

**Jove 5 (38-39):** Las asignaturas que me gustaban, no pasaba nada porque me ponía. Pero las que no, los profesores hasta pasaban de mí y siempre me expulsaban de clase.

**Jove 4 (26-27):** (...) amb els professors era bastant conflictiva. Va ser com unes quantes èpoques, primer l'època de *pasota*, de passar de tot, de *tot m'és igual*, no deia res, no parlava i tampoc feia

res. Llavors va començar l'època més de rebel·lar-me de.. tot em semblava malament, tot el *rato* queixes, em treien fora de classe i llavors l'època normal i és quan veus que el professor és un suport més per tu.

**Jove 4 (42-43):** Això (...) sí, dels professors sempre m'he sentit molt recolzada, en principi no ho veia i era al revés, no m'agradava que em recolzessin tant, perquè pensava això ho fan perquè sóc una nena de centre i no vull. Llavors era com que em rebotava. Però jo penso que la part de suport del professor és algo que sempre m'ha ajudat molt perquè ells sempre estaven al darrere: *va, tu pots*. I només que traguessis un 5 ja et deien bé, super bé i això feia créixer com a persona i voler arribar al 6 la pròxima vegada, etc. I sempre ho feien des d'un punt molt realista. O sigui no et deien que arribaries al 10, sempre et deien (...) i per molt que em rebotés, sempre havia un professor al darrere, mai es van donar per vençuts. I crec que això és molt important.

**Jove 3 (26-28):** Bé, amb alguns molt bé, amb la meva tutora molt bé, perquè es portava súper bé amb mi, però amb els altres, n'hi ha alguns que els hi feia passar una mica "putes", per així dir-ho. Per què? No sé la veritat, crec que ho feia perquè em donava ràbia, el fet d'estar aquí, tenia que desfogar-me d'alguna manera.

A més, els adolescents posen de manifest que es notava molt aquells docents que s'implicaven en l'assignatura i que els donaven el suport necessari per aprendre, ja que finalment els resultats acadèmics eren millors.

**Jove 4 (44-45):** Sí, a les notes es notava moltíssim. Sobretot quan vaig començar a ficar-me les piles i aprovar i tal, les primeres assignatures on me'n vaig en sortir de veritat i treia molt bones notes eren aquelles en les que els professors em recolzàvem més, estaven més (...) sobretot ànims, no és tant que et diguin *oh, pobret t'ajudarem més*, sinó que et diguin que pots i que cada vegada que pots t'ho valorin, això és molt important.

**Jove 2 (34-35):** No, no, també depèn de la matèria, potser se'm donava millor que altres, per exemple l'anglès se'm donava fatal, però la profe em tenia carinyo, llavors m'ajudava més (...)i algun professor em va aprovar alguna assignatura que un altre professor no me l'hagués aprovat.

- **Quant a la disponibilitat de recursos per part dels professors/res per l'atenció educativa als adolescents en els instituts o centres de formació**, en general, la demanda de més recursos es concreta en el fet de disposar de més personal per realitzar una atenció més individualitzada i personalitzada.

**Professora 4 (31-32):** Sí. Sempre es necessita més, vale! Per exemple, jo, pensa que si el centre estès dotat de més professorat s'hagués pogut fer grups més reduïts al llarg de tota l'escolarització d'ell amb nosaltres. I el fet de tindre grups més reduïts i amb un grup més acord (...)a (...) dins de la varietat però més, (...) de dir, seguim un ritme, poder estar per l'alumne



penso que li hagués afavorit. Ara (...) ja en disposem de recursos perquè el tema que hagi una USSE ja és un gran recurs, però bueno si pogués demanar jo demanaria grups més reduïts.

**Professora 2 (9):** Jo crec que en aquests moments tota la gent que treballem amb aquest tipus de gent o joves en risc social no tenim prou recursos, ningú. Ens fan falta més recursos, de personal, sobretot de suport, perquè són nens que venen amb dificultats afegides de personalitat, de conducta, tant sigui per excés que siguin disruptius o per inhibició. **(35)** Penso que faria falta més suport per part dels organismes pertinents, vull dir en recursos humans, cada vegada hi ha més nanos amb dificultats, cada vegada venen més nens de l'ESO amb fracàs escolar increïble i a nosaltres se'ns ha anat transformant la població vull dir (...) i penso que falten recursos.

Hem de posar de manifest que quan ens referim als joves estrangers, es posa de manifest la manca de formació dels professors/res per atendre algunes de les necessitats educatives que aquests joves mostren.

**Professora 3 (10-11):** Jo crec que sí. A nivell de l'escola sí, perquè disposen dels recursos tant a nivell telemàtic, informàtic com a nivell de llibres, diccionaris. Què passa? A vegades els professors hem de ser dos o tres i a vegades, alguna vegada passa que al professor li falta formació; és el que dèiem no (...) però sí que tenim els recurs. A nivell que el departament posi els recursos sí. Què faria falta? Pues una mica de formació a nivell de professorat, per intentar entendre més com aprenen les llengües, com podem intentar tenir empatia (...) com aquests nois i noies tenen un dol de perdre-ho tot, de perdre el més important per nosaltres que és la nostra casa, la nostra família, els nostres amics. I ells, a vegades, sembla que passen, però estan tristos. Jo he vist a l'escola plorar caure llàgrimes mentre escoltaven.

#### **h. El paper de la família en el desenvolupament acadèmic dels adolescents en CRAE**

Considerem pertinent indagar en la relació que s'estableix entre la família dels adolescents i el seu rendiment acadèmic per acostar-nos a les claus d'aquest important binomi, i identificar elements que puguin explicar, comprendre i fins i tot justificar, certs rendiments que es donen en aquest sentit. Aquesta categoria s'analitza des del punt de vista dels directors/res dels CRAE, el quals posen de manifest el paper vital que exerceix l'entorn familiar dels adolescents en el seu rendiment acadèmic.

- Per un costat, la desestructuració familiar per un altre costat, les dinàmiques internes generades, dificulten de forma significativa el desenvolupament acadèmic dels adolescents. En molts casos, la situació familiar fa del tot impossible que els adolescents tinguin la predisposició adequada per entomar de forma adequada les tasques acadèmiques requerides.

**Directora 6 (12):** Complicat i que incideix directament al nivell acadèmic.

**Directora 5 (16):** Jo crec que hi ha moments, hi ha moments que si una nena està en una crisi, com qualsevol de nosaltres, és a dir, no estaries al %. (...) quan estàs malament, estàs malament, si un dia...tu pots ser una persona amb molts hàbits i cada dia fer deures, però si un dia reps una trucada de la teva mare que et diu de tot, segurament aquell dia no podràs rendir com has de rendir. És que no és que sigui res aliè a qualsevol altre persona.

**Director 4 (9):** El binomi. És (...) directament jo diria, és un dels dos eixos que jo (...) un (...) és el que és la part més teòrica que és la formació que intentem treballar, fomentar, participar i hem de contrarestar tots els embats que ens anem topant, com les modificacions familiars, el que fa que una nana fiqui en tercer lloc la formació perquè per davant hi ha tot el malestar emocional. El malestar últim que genera qualsevol trobada amb algun familiar que li ha estat bolcant i expressant sentiments de culpabilitat o els últims conflictes que han hagut a casa i la fa participar a un nivell que elles no poden fer res, però que sí que transmeten molt malestar.

**Directora 2 (7):** Está muy ligada sobre todo por el pasado, lo que marca es el pasado de los nenes. Nos vienen con una manca de (...) son niños que muchos no han ido a la escuela, en casa no han trabajado nada de hábitos, entonces vienen aquí que a veces partimos muy de cero y entonces tenemos que recuperar todo el tiempo perdido que ha habido (...).

**Directora 1 (10):** Ja en una població que no sigui tutelada lo primer que afecta si hi ha dinàmiques complicades a nivell familiar és als estudis, doncs clar, amb aquesta població que tenen família al territori, és l'excepció, no? el que tira amb estudis reglats.

- Per altra banda, hi ha moltes famílies que no donen la importància necessària a la formació i això, sigui de forma implícita o explícita, impregna el tarannà dels adolescents qui amb posterioritat evidencien manques significatives d'expectatives, motivació, esforç i dedicació. Si la família no li dóna la importància requerida als processos de formació, difícilment estarà a sobre dels adolescents per donar suport i animar; conformant, tot plegat, una cultura d'actuació lluny de paràmetres positius i adequats pel rendiment acadèmic.

**Director 3 (9):** Ah (...), jo penso que una mica el pes aquest que et deia, que el jove no veu la importància en cap tipus de formació i ve derivat de la situació familiar. Per tant, el pes que la majoria de famílies donen a la formació és mínim, és mínim. Amb la qual cosa els joves quedem impregnats d'aquesta història i no ho veuen. Per tant, molta acció que nosaltres volem fer, l'hem volgut portar terme amb les famílies que es deixen i és intentar inculcar la importància de la formació, no directament en el jove, sinó en les famílies perquè li arribin als joves per darrere. Això a vegades s'aconsegueix i a vegades no s'aconsegueix. Però sí que penso que és important no anar directament al jove, que ja ho fem perquè ens toca, sinó a més anar a la família i inculcar-li. Perquè tu no ho hakis fet, perquè tu no hakis pogut, perquè tu no hakis tingut la necessitat, no

vol dir que el teu fill hagi de reproduir lo mateix...les oportunitats les donem nosaltres.

**Directora 2 (7):** (...) luego los padres o los familiares no son conscientes para nada, (eso es un problema también), no son conscientes de la importancia de lo que es la formación. Y con ellos hablamos de este tema. O por ejemplo, siempre nosotros, las notas, cada vez que hay notas, nosotros compartimos las notas con los padres, “los niños y los padres, que sepan cómo van”. Entonces las miramos juntos y somos conscientes que ellos no les dan la importancia, pero a veces ni abren el sobre, tenemos que abrirlos con ellos y cuando leemos las notas y tal (...) no digo que les da igual, pero no les dan la importancia que nosotros en eso momento queremos darle. Porque a ellos no les parecen tan importante como nos puede parecer a nosotros. Esto generalmente, claro, no todos los padres.

### i. El suport de la família en les tasques acadèmiques

Com hem explicat al llarg d'aquesta recerca, en la mesura del possible sempre que beneficiï el desenvolupament integral dels adolescents, des dels CRAE es fomenta i potencia la relació i el vincle amb la família. Part d'aquesta relació ha de passar, inevitablement, pel suport acadèmic en els processos educatius que aquests adolescents desenvolupen. Doncs bé, a partir d'aquesta premissa, mitjançant les entrevistes volem arribar a identificar com es desenvolupa normalment aquest suport per part de les famílies, els beneficis que comporta i les dificultats que des dels CRAE es troben al llarg d'aquest procés.

**En primer lloc**, des del punt de vista de la preocupació, les direccions del centre manifesten que la majoria de les famílies no evidencien molt interès pels estudis dels seus fills, a l'igual que no mostren preocupació per altres aspectes que també són importants.

**Director 6 (106) :** No, no hi ha massa preocupació. Sí que diuen, “*has de treure-t'ho tot*”, però han après lo que han de dir. Però nosaltres ens trobem amb famílies que normalment el seu nivell és molt baix i llavors si no és el mateix nen que té motivació, la família no el motiva, perquè estan per (...) moltes famílies no tenen ni la EGB acabada ni primària i llavors no ho veuen important.

**Coordinadora 6 (107):** Sí que hem trobat famílies que li donaven importància als estudis, que a vegades truquen i diuen “*portem les notes*” (...). Sigui també per altres coses, però també han influït perquè aquestes noies continuessin estudiant. Però des de casa també han posat molt la base del tema estudi. És un cas i sí que han influït que també tenien amigues que les han influenciat i altres coses, però bueno, la base familiar. Ho recalçàvem, molt important en l'educació i veus que aquestes noies han tingut més èxit en el sentit acadèmic.

**Directora 5 (56):** En general, veig poc interès, veig més interès en què “*mi hija se saque unos*

*estudios, però no me voy a poner a acompañarle en estos estudios". Les noies que van de permís treballem amb les famílies, "que és important (...) que al dissabte (...)" respectin tant un espai lúdic com un espai de deures, pensem que no aconseguim. Ho aconseguim amb molt poques famílies.*

**Director 4 (38):** Molt poc, però no mostren preocupació per l'itinerari, com no mostren preocupació per si està bé no està bé, com no mostren preocupació perquè passarà als 18 anys, com no mostren (...) preocupació per moltes coses. Evidentment la que mostra preocupació per la formació també la mostra per la resta de les coses de la vida de la seva nana. És complex parlar del nivell d'implicació de la família quan la persona ja té 16 anys i encara està en un centre. És a dir o no ha hagut una estratègia prèvia de fer algo més. Llavors, no és que no estiguin preocupats o no els importi, senzillament que se'ls hi envà, és a dir, els supera. *"Que la meva filla està estudiant, doncs fantàstic, que no està estudiant, doncs no passa res, jo tampoc vaig estudiar".* És a dir, no li donen un valor suprem a la formació. En alguns casos sí, però estic parlen en general i en general així com aparentment podria ser *"para mis hijos lo que no he tenido para mí"*. Doncs no, és allò que dius *"pues a quién se va a parecer, a su padre"*. Sobretot perquè hi ha molta part de frustració en la família per no poder haver assolit la funció i que la faci un altre i que la puguin fer millor que ells, a vegades es com que hi ha un cert recel.

**(40):** Però ja et dic, no és general, de cada set casos, un sí, de cada set, un potser la mare mostra agraïment, mostra (...) ostres (...) inclús i diu: *"sobre todo estudia, aprovecha la oportunidad"*. Et trobes casos que malgrat siguin persones amb trastorns o malalties mentals, però podem valorar que les seves filles puguin tenir un futur més o menys pròsper que sap que pot passa per una formació que ells no tenen o que no han pogut tenir. Però habitualment no se'ls veu massa preocupats per si va bé o no.

**Director 3 (40):** T'ho explicaré, potser amb un exemple potser t'ho defineixo. Nosaltres tenim un programa de famílies en el qual una de les parts és convidar a les famílies a les reunions trimestrals i a les reunions de final de curs. Quantes famílies venen? quasi cap. Perquè la resposta és: *"ja vas tu, ja m'ho explicaràs. Ja m'explicarà de què va"*. Eh, amb la qual cosa la cosa es difumina, perquè quan vols treballar... *"escolta el jove té permís de cap de setmana, té aquests deures, perquè ho facis junts"* ...primer de tot, que no li veuen la importància, segon, no totes les famílies tenen la capacitat de poder fer aquest retorn. Però si veiessin la importància, podríem dir: *"mira jo t'ho he deixat tot a punt, tu només l'has de dir que ho faci"*. Costa molt, no ...ells no tenen aquesta perspectiva.

Per la seva banda, els tutors/res en els CRAE també posen de manifest aquesta manca de preocupació, evidenciant que hi ha famílies que verbalitzen discursos estereotipats, en el sentit que pregunten el que s'espera que preguntin, però no hi ha una conscienciació de fons.

**Educadora 6 (67):** Poc. Vull dir, nosaltres tenim pocs casos, hi ha famílies que et demanen cada trimestre les notes i nosaltres els hi facilitem; però hi ha poques que preguntin: *"I com li han anat"*

les notes?" "l aquest examen que tal?" Això molt poc, perquè són famílies desestructurades la majoria i tenen les seves limitacions.

**Educadora 4 (42-43):** Mira en general no. Jo et diria que no, però tornem a dir el mateix, en funció de la noia de la família i de la situació, però en general no. Jo no (...) estic pensant (...).  
**(44-45):** Amb les famílies que sí que podem tenir comunicació, jo la veritat és que no...a mi les famílies no m'han demanat com va a l'escola, potser una o dos de totes les que han anat passant, però no és una tònica o denominador comú. Bàsicament també perquè amb aquesta edat i ara és un moment atípic, és difícil trobar un itinerari i l'hem de començar a construir nosaltres amb elles. Llavors, podem trobar nanes que venen amb una ESO, de repetir no sé què, de repetir no sé quantes i deixar segon penjat i a partir d'aquí, el que nosaltres fem amb elles és fer un *paron* i dir, "un moment tu què vols fer, no què tocar fer, sinó tu què vols fer". Llavors a partir d'aquí comencen a dissenyar un itinerari i clar, la família no té ni idea d'això. Llavors les nanes, generalment vénen de fracàs escolar, llavors que preguntin com va la nana a l'escola, no acostuma a passar. No dic que no passi mai, però no és un denominador comú. Jo no m'ho he trobat.

**Educadora 2 (30-31):** No, la majoria de pares els hi queda molt lluny el tema acadèmic. Sigui per la formació del pares, perquè els pares ja (...), a alguns els hi queda molt lluny la pròpia escola. No és algo (...), no són conscients de la necessitat de la formació. Sigui perquè(...), també tenen el seu dol perquè el nano ha marxat i donen molta més importància al factor emocional i quan veuen al nen un cop a la setmana l'omplen de regals i volen ser els pares bons i no empenyar-se. El pare que veu una tarda a la setmana al seu fill, en el seu esquema no el posa a fer dictats o a repassar o a dir-li què estudiar. Diu, "mira feu això vosaltres i si jo el veig un dissabte a la tarda a la setmana, n'hem a jugar futbol i passar-nos-ho bé". Que també és comprensible, els pares que veuen poc als fills (...), després una altra història són el pares que es preveu un desinternament a mig termini, que després sí que evidentment has de treballar molt aquest aspecte. I després quan hi ha un desinternament que dius (...)", *bueno doncs mira comencen a preveure el desinternament a mig any abans dimarts i dijous bé a casa o el cap de setmana portarà deures i s'han de (...)*, després canvia molt, depèn de quina sigui la intenció del cas. Si no hi ha retorn i els permisos són mínims (...).

**Directora 1 (79):** Les famílies dels immigrants, són famílies que existeixen a nivell telefònic i són famílies que deleguen; deleguen la cura del seu fill a la institució, el centre en aquest cas, a l'administració. Aquestes famílies, en aquest aspecte, poden reforçar el missatge de l'educador que els hi doni un suport perquè el seu fill (...) pues perquè estudia i tot això. No sé si acaben d'entendre realment la importància de la formació i si el seu objectiu no és que treballin i que enviïn diners. En tot cas sí que penso que hi ha, en molts casos, que si el seu fill estudia i millora pues és com enviar-ho a un col·legi major. Jo penso que hi ha moltes famílies immigrants que el fill està aquí com si estigués en un col·legi major i que va fent i que reforcen si tu els hi demanes al teu discurs (...).

**Directora 1 (80)** Les famílies del territori, amb la nostra experiència o són inexistents o són negligents, bueno, són de tot i participen ben poc. I en el cas que hi participin, deleguen tota la

responsabilitat de si va o no a classe, de si estudia o no estudia en ell o en el centre. Ells no. Ells et diuen: “*per què no va a classe? Per què no estudia? Per què no l’apunten a un curs?*”; i no veuen què està passant si l’apuntes, però no va, què li passa amb el nano, quina part de responsabilitat tindrien ells en tot això que està passant(...), no tenen cap responsabilitat en això que està passant; la responsabilitat és teva de tot el què fa el fill i del fill perquè és menor (...). Jo penso que tots poden verbalitzar *que les gustaria que su hijo*, amb els que tens contacte, *que estudiara i no sé qué*; però no fan res. Ells no tenen cap responsabilitat al respecte.

**En segon lloc**, des del punt de vista del suport acadèmic als joves en les CRAE, la majoria de famílies tampoc es mostren col·laboradores, per manca de predisposició o bé per manca de capacitats. En moltes ocasions, el fet que el jove estigui en un CRAE fa que la família delegui en exclusiva qüestions que són susceptibles de ser compartides amb el CRAE.

**Directora 3 (109):** Ni als adolescents ni als més petits. No poden i so saben. No tenen recursos. I clar, el nen va una vegada cada quinze dies o cada setmana, la mare té problemes alhora de posar-li límits i normes que no en sap, perquè si no, no estarien en el nostre centre moltes vegades. Llavors què passa? Que fer els deures (...) no té capacitat, perquè és un tema més de discussió.

**Coordinadora 6 (110):** A les sortides familiars mai s’emporten els deures que tenen. (...) I si se’ls emporten els tornen sense. (...) Sabem que és complicat implicar a les famílies.

**Directora 1 (86)** (...) Nosaltres sí que amb alguna família hem dit si volien acompanyar-nos a la coordinació amb l’escola, alguna família que hem vist que podria col·laborar en això; i un parell o tres sí que s’han ofert i han fet una primera visita i després ja deleguen en el centre.

**Directora 1 (88):** No. Jo penso que, malauradament, quan una família té un nano al centre delega la responsabilitat inclús de, tant de la formació com si el tens a l’hospital. O sigui, ja és aquest extrem. Si quan el tens a l’hospital ja et diuen: “*oye, vete al hospital que está allí, y quédate tú las 24 horas y yo me voy a casa y ya vendré* (...)”. “Que no t’ho diuen en paraules però és així, la formació que és menys greu i en tot cas ja donen per suposat que *este debería hacer un curso, pero que no estudia porqué es un (...) lo que sea*, pues faltaria més. La responsabilitat és nostra de tot el que fa el nano i del que fa l’escola. Estem parlant de les famílies de quina implicació tenen, vull dir que...

**Directora 1 (82):** Sí. Nosaltres els casos que hem tingut, tant com demanar notes, no. Tant com demanar-te explicacions de perquè no va a classe, tant com demanar-te explicacions de perquè *no hace un curso*, tant com demanar-te explicacions a tu (...).

**Directora 1 (84):** Sí. Què fa o no fa el seu fill sí i si fa és (...) *vale*; i si no fa és responsabilitat teva i ja està. No s’impliquen en això. Jo penso que no (...). És exigent, “*igual que lo tiene que llevar al*

*médico, (...).*

Els tutors/res dels CRAE també posen de manifest la manca d'implicació de la família en el suport acadèmic dels joves, tot i que des dels CRAE es fan orientacions tant als adolescents com a les seves famílies.

**Educadora 6 (68-69):** Poques. Nosaltres quan marxem de cap de setmana s'emporten la motxilla amb els deures i ho fan perquè els propis nanos tenen aquest hàbit. Amb les famílies col·laboradores sí que hi hem vist una diferència, que sí que la família col·laboradora pues s'hi fica amb el nen, el motiva i de veritat el nen fa els deures; però famílies pròpies és perquè és el nen o la nena ho fa.

**Educadora 1 (56-57):** Molt superficialment per veure que estan complint amb la seva funció de pare, però després en la realitat no. (...),

**Quant a les estratègies d'intervenció amb les famílies,** a les entrevistes realitzades a les direccions i als tutors/res dels CRAE, es deixa palès la manca de suport que ofereixen les famílies als seus fills en el que fa a l'àmbit acadèmic, fet que requereix d'un treball d'innovació i creativitat des dels CRAE per tal d'implicar-les, sempre i quan es donin les condicions adequades. Les estratègies utilitzades en els CRAE fan referència a:

- Desenvolupar accions mitjançant les quals les famílies puguin percebre la importància dels estudis en els seus fills.

**Directora 5 (44):** Yo pienso que lo mismo que hacemos con los niños (...), que hacemos que es ver lo importante que es. Que sean conscientes de lo importante que es la formación pues lo mismo con las familias, lo mismo.

- Implicar a les famílies en el dia a dia acadèmic de l'adolescent, fomentant que assisteixin conjuntament amb el CRAE a les reunions amb l'institut o centre de formació, anar conjuntament a recollir notes.

**Directora 5 (44):** (...) a la vez implicarlas en el día a día. ¿Qué quiere decir? pues que hablemos cuando tenemos reuniones con la familia, hablar del tema escolar. Cuando hayan reuniones escolares que vengan, que sean presentes (...), entonces esto es importante para el niño porque ven que los padres, (...) el hecho de que los niños vean que se preocupan por ellos en el ámbito escolar, eso es importante para ellos. Y eso yo creo que los motiva, los puede.. ayudar y hacer que estén más motivados.

## j. La coordinació amb els instituts i centres de formació

La valoració que realitzen les direccions dels CRAE de les coordinacions amb els instituts i centres de formació en general és bastant positiva. Tot i així, el que es desprèn de les entrevistes és que des dels CRAE s'ha de fer un seguiment intens per obtenir informació al voltant del desenvolupament acadèmic dels adolescents, és a dir, la iniciativa sempre bé donada pel centre residencial.

**Directora 6 (85):** Exceptuant algun institut, que amb el nens ens hem sentit prou... l'han tatxat, amb els demés bé.

**Director 4 (29):** Amb els centres educatius, m'atreveria a dir que un 6 o 7, entre 6 i 7. Perquè, perquè hi ha centres que és impressionant el nivell de comunicació i coordinació per part d'ells, que són molt proactius, a més t'agraeixen que tu t'hagis avançat en posar-te en contacte amb ells, per explicar-los una mica quina nana tindran a l'aula i quina història podran trobar i són molt agraïts i faciliten la informació, truquen i et comuniquen als 10 minuts que no ha arribat la nana al centre i ja t'envien un missatge amb "*eih, que no ha vingut (...)*", i els que passen de tot. Gràcies a Déu són menys els que passen de tot, que els que s'impliquen. També dir-te que amb aquelles escoles que passen de tot, acabem per no repetir-les. Perquè ens acaben suposant unes pèrdues d'oportunitats que (...), en canvi, altres escoles que ja tenen les relacions fetes i ens ajuden molt el fet de saber que si van allà qualsevol problema que pugui sortir hi ha una direcció a *fin* a ajudar. Inclús hi ha tutors que ja has tingut en altres ocasions i et coneixen, evidentment, tendim a buscar a aquella perquè ens acompanya en el nostre encàrrec.

**Directora 2 (38):** Generalmente bien, la verdad es que la valoración es positiva en general.

**Insertora 1 (73):** Jo penso que és bona. Normalment són també professionals que estan molt acostumats a treballar amb joves i llavors saben que és totalment necessari el compartir la informació, la metodologia (...).

En alguns casos es detecta certa resistència dels centres educatius-formatius a acceptar el fet que des dels CRAE es puguin donar orientacions en relació amb la millora de la intervenció educativa.

**Director 3 (36):** A veure la coordinació del dia a dia està bé, (...) de fet nosaltres fem reunions trimestrals obligatòries, no es deixen passar, però les fem per insistència nostra. La relació que pugui anar més enllà; que és posar al jove com a centre d'atenció i a la resta intentar aportar-li tota la nostra feina perquè ell se'n pugui sortir és on falla. Els hi costa molt acceptar que tu puguis anar allà i puguis dir escolta'm, amb aquest jove hem de fer un esforç perquè té aquestes mancances, perquè pateix per aquí, perquè això no lo entén, perquè li costa, perquè no li han ensenyat; i això els hi costa molt.



**La valoració que fan els tutors/res dels CRAE** va en la mateixa línia que les seves direccions, puntualitzant que depèn molt del centre i del professorat; afegint que els joves que assisteixen a centres educatius-formatius més implicats i millor coordinats obtenen millors resultats acadèmics.

**Educadora 6 (37)** La coordinació... Jo penso que tenim molt bona coordinació amb tots(...), pues si ha alguna cosa a comentar, t'ho comenten. Si no pues els tutors fan tutories cada trimestre; també utilitzem l'agenda com a recurs i si no, el correu electrònic. I si no, hi ha les plataformes aquestes digitals que també tens la possibilitat de comunicar-te amb el professor. **(41)** A més, jo penso que els instituts i les escoles dels nens que tenim aquí, la veritat és que fan un gran esforç. És veritat; no sé si és perquè som molt insistents, però bueno, entenen la realitat i llavors pues ajuden pel bé del nen: avui és veritat que no té classe a tercera hora? La comunicació és molt fluïda, la veritat. Sí que depèn a vegades, que hi ha professors més implicats i menys implicats, això és veritat (...).

**Educadora 2 (28-29)** Sí, hi ha tutors amb qui t'ha vens més o qui sembla que parles el mateix idioma, tutors que bueno (...), que sembla que despatxen (...), impersonals, més (...), però bueno, el fet de (...) nosaltres quan hi ha un problema anem. Quan ells veuen que tu hi vas a la primera de canvi, ells també tenen un tracte cap a tu diferent que si tu fossis un centre que nosaltres també anéssim a fitxat i diguéssim, mira són setembre ja ens veurem al juny, que vagi bé tot. Clar hi ha (...) tu també condicions l'actuació del professional a l'altre banda. (...) Aquests nanos o estan vigilats *d'aprop* o aquests nanos, va com el port de Sant Antoni i fan campanes i ells ni *s'enteren*, clar l'actitud del profe serà (...) tu, prou feina tinc per a sobre (...).

**Educadora 3 (28-29)** Jo penso que amb les escoles que hi hagut un treball i que s'han implicat i que ens han volgut conèixer perquè no tothom vol (...), es nota molt més l'aprenentatge del nen i del seu bagatge.

**Educadora 1 (47-48)** Doncs depèn. Hi ha gent que facilita i es presta més per la coordinació i hi ha que no.

**La valoració que fan els professors/res dels instituts o centres de formació de la coordinació amb els CRAE** també és força positiva, corroborant les valoracions explicades anteriorment i puntualitzant que depèn molt del CRAE i del tutor/a en qüestió.

**Professora 4 (43-44):** La valoro positiva. Ja et dic sobretot amb aquest últim temps amb la Imma, la tutora, molt bé perquè em utilitzat el correu electrònic que és una forma ràpida de poder-nos trobar i parlar, perquè el problema que hi ha és que hi ha uns horaris que no saps mai si pots o no coincidir, si avui necessito comunicar tal cosa i li he de dir a una altra persona, a l'altra, l'altra, les versions canvien encara que vulguis ser molt professional i llavors amb el correu electrònic es una forma de dir *"t'ho envio i t'ho he repts i ja saps el què"*.

**Professora 2 (21):** Això és la persona també. Hi ha CRAE amb els que hem treballat super bé, que parlem el mateix llenguatge i hi ha CRAE que a vegades costa més. Però ja no depèn del CRAE sinó depèn que en aquell moment estan passant etapes, perquè a vegades hi ha problemes d'organització, suposo que tenen problemes de personal com tenim nosaltres, llavors no és mala intenció, sinó que les coses venen donades així. Com que nosaltres el tipus de nen que tenim no és tan sols un nen que ve de CRAE, sinó que s'ajunten dificultats psicològiques i psiquiàtriques, solem tenir molta coordinació.

**Professora 3 (36-37):** La veritat és que ha funcionat bé. No puc dir cap queixa. Els tres centres han anat molt bé, la veritat (...).

**En relació amb la metodologia** per realitzar la coordinació, la majoria dels CRAE pacten la forma en el primer contacte que fan amb el centre educatiu - formatiu. Per una banda, el més freqüent és realitzar una reunió presencial cada trimestre i per altra banda, en funció de l'adolescent i les seves necessitats, establir una forma de comunicació més quinzenal o mensual a través de telèfon o bé de correu electrònic. Tot i així, en el moment en el qual sorgeix qualsevol fet a destacar de forma immediata, ja sigui per part del CRAE o per part del centre educatiu-formatiu, s'utilitza el telèfon.

**Educador 2 (4-5):** (...) Després, jo pel que fa a la meua feina, tenim el protocol de com a mínim fer tres reunions per nano amb el tutor escolar. Normalment solen ser a principi de curs a mitjans i al final de curs.(...) Tres com a mínim, després les que calguin, com si cal comunicar-se per l'e-mail, cada dia amb un nano que per exemple que hi ha problemes d'agenda. L'agenda és la eina fonamental per coordinar-se.

**Educador 4 (36-37)** A veure, nosaltres fem una primera trucada de presentació i a partir d'aquí establim un sistema de coordinació. Ens adaptem a lo que l'escola també ens ofereix, d'alguna manera. Intentem que sigui una presencial de poder veure'ns i si no (...) setmanalment telefònicament i poder correu. A les escoles els telèfons són complicats, perquè estan a classe o al pati o han sortit i llavors és complicat. Per correu és molt àgil. La veritat és que jo per correu poques vegades jo he hagut de perseguir a algú o m'ha hagut de perseguir a mi. És molt àgil. Però el que fem és això, una primera trucada, intentem que hi hagi una presencial i després les presencials les valorem, fem una al trimestre o cada vegada que acaba el trimestre o en funció del desenvolupament de la noia, en funció de la tipologia de la noia. I les que fem per correu o telefòniques són setmanals o quinzenals (...) en funció de (...) hi ha noies que dius escolta'm *si no et dic res seguim el Planning, qualsevol cosa t'envio un correu i tal*. Doncs vinga ho fem des d'aquí, periòdicament.

Una pràctica que ha sortit en dos CRAE i que de moment ja s'està aplicant en un d'ells amb resultats força positius, és el fet de realitzar una primera reunió entre CRAE i

institut o centre de formació on es presenta el CRAE, les seves característiques, la metodologia, les dinàmiques de funcionament, etc., tot plegat perquè els docents coneguin la seva realitat, siguin conscients que en aquest tipus de recurs residencial treballen professionals de l'àmbit de l'educació i de l'àmbit de la psicologia i que, per tant, poden treballar de forma conjunta i en un mateix pla, en ares d'un rendiment acadèmic òptim dels adolescents.

**Educadora 6 (53)** Clar, nosaltres estem elaborant, però encara no està, un vídeo per donar a conèixer a les escoles i a altres recursos que atenen al nen, què és un CRAE. Perquè al principi de curs sí que depèn del professor que te trobes, els has d'explicar una mica què és el Centre, perquè aquell nen es comporta o no d'aquella manera... Hi ha certa desconeixença, per això nosaltres havíem pensat en aquest vídeo. Com a elements que utilitzem que milloren la coordinació? Jo penso que és la comunicació; jo penso que aquesta facilitat del dia a dia i la proximitat entre educador i professor, jo penso que és un element clau.

**Educadora 3 (28-29)** Bueno, (...) ara millor, perquè hem fet un projecte, no se si te l'han explicat. És el **caminem junts** i això es nota molt més, les escoles que ens donen a conèixer i que bueno veuen (...) ah? (...) feu tot això en un centre? (...) es quedem com molt sorpresos perquè veuen que hi ha un seguiment i una preocupació pel jove, (...) veuen al jove des d'una altra perspectiva.(...).

**Director 3 (45):** (...) és un programa que li hem posat el nom de "**Caminem junts**" perquè volíem, sobretot amb els instituts, volien ensenyar-les qui som, què fem, com ho fem, perquè ho fem, amb quina finalitat ho fem. Som els grans desconeguts, "*els centres (...) sí aquells que tenen als nanos (...)*". Tenim joves amb mancances i entre tots hem d'intentar donar-les solució a aquestes mancances o oportunitats a aquestes mancances. Per tant, nosaltres venim i us expliquem qui som, com ho fem i ens posem a la vostra disposició. A la vostra disposició no perquè quan el jove es porti malament *em truquis i em diguis eih, que te l'expulso cap a casa*, sinó perquè jo et puc aportar idees, et puc aportar explicacions, et puc donar informacions, et puc guiar, perquè la teva funció pugui ser més fàcil. I que pugui haver un feedback i tu em puguis dir "*escolta'm, avui m'ha reaccionat així*". Ostres quan arribi aquí jo, te'l puc agafar i li puc fer un seguiment i no es tracta que tu ho sàpigues i m'ho diguis o m'ho has deixat de dir, sinó que entre tots dos poder fer un seguiment. La dificultat és que ens rebin els instituts. Els instituts és una mica el que dèiem abans, aquell institut que el tarannà és de *posem-si*, aquell et rep (...) els que (...) "*son nanos amb problemes, què vols que faci jo!*". Aquests fins i tot et costa que et rebin, que són els que més ho necessitarien, no! Sí que és veritat que amb els instituts i escoles que ho hem pogut fer, hi ha hagut una millora qualitativa, és a dir, ells entenen molt més quina feina estem fent, quines dificultats tenim, entenen molt més quina tipologia de joves tenim i perquè tenen les mancances que tenen, perquè han patit el que han patit sense entrar en la història personal de ningú. I per tant ells poden acceptar una mica més el fet que aquell jove no tingui la capacitat d'atenció que pot reclamar o la capacitat d'arribar al nivell que demana el curs o la capacitat d'estar tancat en una aula durant un dia sencer. Per tant sí que hi ha una millora. La nostra idea és poder reproduir

a tots els instituts, a tots, nous i vells i anualment, perquè normalment canvien de tutors, canvien professors, per tant, en el claustre, en la direcció, en el tutor com a mínim (...).

A més, en el moment del traspàs d'informació **quan ingressa un jove en el CRAE**, és adient mantenir una reunió amb l'antic institut o centre de formació per conèixer la seva història acadèmica, conèixer si existeix algun tipus de dificultat específica d'aprenentatge, rebre orientacions d'intervencions socioeducativa, etc.

**Educador 2 (4-5):** És molt important quan ingressa un nano o saps que ha d'ingressar, ja haver parlat i dir: "  *escolta, com és el nano a classe?, com funcionen els deures?, com són els patis?, és un nano que es solitari al pati?, és un nano sociable?*" Tens una informació que bueno que de cara al setembre, a escollir el recurs, perquè ara hem d'escollir l'escola i l'escola l'has de fer el màxim de personalitzada.

**El moment d'escolarització d'un adolescent en un institut o centre de formació** s'erigeix com un procés clau que pot condicionar el seu rendiment acadèmic de forma significativa. Per tant, és un aspecte a prendre en consideració des del punt de vista d'analitzar les característiques del jove, identificar les seves necessitats i valorar fins a quin punt el nou centre pot adequar-se a les necessitats existents.

**Educador 2 (4-5):** Podem anar a un mega institut públic, podem a anar, per exemple en aquest cas a una concertada més petita on el nano no es perdi tant, depèn, hem d'anar jugant amb els recursos i per això, hem de tenir la informació.

**Com a elements de millora en la coordinació entre CRAE i els instituts o centres de formació**, hem de destacar el fet que existeixen ocasions en les quals es prenen decisions de forma unilateral per part dels centres educatius - formatius, fet que pot arribar, fins i tot, a agreujar encara més la situació de l'adolescent.

**Coordinadora 6 (101):** Nosaltres, la coordinació ens funciona molt bé, el problema que tenim és quan hi ha conductes greus del noi que (...) i l'institut no sap què fe, nosaltres tampoc, i llavors la resposta és l'expulsió. Si no és això, normalment funcionen bé. L'únic és que davant de conductes greus no tenim respostes, però és que ni ensenyament les donen.

**Directora 6 (102):** És això, tenen pocs recursos del dels instituts, expulsió i ja està.

Un altre element a destacar és que a vegades es coordina de forma molt intensa amb els instituts o centres de formació dels joves que presenten manifestes barreres per a l'aprenentatge i la participació, i es pot deixar una mica més de banda a aquells

adolescents que no criden tant l'atenció, ni tenen aquestes necessitats tan explícites, però que també necessiten una coordinació eficient.

**Insertora 1 (77):** Jo penso que hi ha casos que potser fan les coordinacions que són rutinàries; però que potser no dediques tant de temps com amb d'altres, de joves que tenen més conflictes a l'aula o que hi ha un seguiment més acurat perquè les necessitats, clar, fan que hagi d'intervenir molt més; setmanalment o quasi varies vegades a la setmana, i altres casos que potser, fas les que pertoquen, però no intensifiquen tant.

La majoria de CRAE analitzats en aquesta recerca tenen un/a responsable de coordinació amb els instituts o centres de formació que s'encarrega de la realització d'entrevistes, trucades telefòniques, etc. Posteriorment, aquesta persona traspasa la informació al tutor/a dels adolescents perquè intervingui i segueixi la línia educativa consensuada. Aquest fet pot provocar que, tot i un correcte traspàs d'informació, part d'aquesta no s'arribi a transmetre de forma òptima i hagi alguns aspectes que no es puguin desenvolupar tal i com s'acorden. Per tant, l'adequat seria que cada tutor/a pogués tenir contacte directe amb l'Institut o centre de formació. Aquest fet té com a principal obstacle que els diferents horaris dels tutors/res en els CRAE a vegades ho impossibilita.

**Directora 5: (52)** M'agradaria que fossin els tutors amb la responsable d'àrea però és impossible per horari. M'encantaria perquè no és el mateix que el tutor vagi i ho pugui vivenciar però (...) que l'Esther fa unes actes que jo li dic (...) fa unes actes super extenses, però ella a vegades no pot retornar tot d'aquí. (...)

Davant de situacions complexes dels joves en els instituts o centres de formació, es fa necessari consensuar molt bé el tipus d'actuació a desenvolupar, arribar a uns acords consensuats, establir, si s'escau, el nou tipus de coordinació, les responsabilitats i com s'avaluarà les mesures preses.

**Director 4 (33):** Sí, en alguns casos crec que haurien de protocol·litzar més específicament quan detectem o es donen cert nombre d'incidències o cert tipus d'anomalies en un procés formatiu d'alguna nana, doncs replegar (...) durant dos mesos es farà un treball intensiu, i específic que recollirà doncs aquest tipus d'actuació. Hagin o no hagin més incidències. Que es pogués establir allò de "*arribat a aquest punt hem de fer una actuació ja; i ha de ser molt pautada*".

Com hem referit anteriorment, hi ha dos centres que estan planificant accions de promoció del CRAE dins dels instituts o centres de formació, perquè els professors/res

coneguin la realitat d'aquest tipus de recurs. Doncs bé, des d'un tercer CRAE també s'ha posat de manifest la necessitat de desenvolupar aquest tipus de pràctiques com a mecanisme per millorar la coordinació amb els dels instituts o centres de formació, i per millorar el rendiment acadèmic dels adolescents.

**Director 4 (34):** Per altra banda també, crec que s'hauria de poder treballar lo que són algun tipus d'intercanvi també en alguns instituts, que poguessin conèixer també les realitats dels centres. Estem parlant específicament de la nana o instituts que treballen poder conèixer quina és la realitat del circuit de protecció, a què s'enfronten habitualment i en què es diferencia el tenir una nana que ha patit abans moltes circumstàncies. (...) sinó amb la intenció de saber quin tipus de circumstàncies es poden donar, conèixer que els nanos de centre venen amb tot un historial resilient molt potent, i que en algun moment cal saber senzillament observar i sense prendre ni mesures, perquè no caldran, perquè hi ha coses que foment part d'un perfil específic de nanos que ha passat per circumstàncies molt diferents. I no entrar en aquelles codificacions escolars de *"a esto corresponde esto, de aquí te vas a la coordinadora, de la coordinadora te vas al director i del director de vas (...)"*. Es com, és a dir, a vegades només cal observar i deixar que actui, i a partir d'aquí,...és a dir, per què? Doncs perquè té molta capacitat, però no els podem ficar en un corser, que a ells els hi va molt estret. **(36):** Tenim 10 nanos de centre, doncs estaria molt bé que el claustre escolar sàpigues què és un centre residencial, el circuit de protecció, quan actua de quina mera quins tipus de circuits hi ha en funcionament, quins tipus d'estratègies metodològiques educatives s'utilitzen al centre (...). A nivell de dir, escolta'm la contenció emocional que a un nano l'has d'oferir en algun moment, en quines circumstàncies i per què, *"no perquè t'ha muntat no sé què treus el reglament del centre i zasca, tres dies per a casa"*. Llavors que pogués haver aquesta part de coordinació seria un bon element de millora.

**Educadora 6 (57):** I nosaltres cap allà, clar, penses: no sé si tot els hi anirà a explicar, no?, però bueno potser també hauríem d'explicar perquè el nen(...), quines característiques té, quines problemàtiques, posar més èmfasi perquè ells també ho puguin entendre. És complicat

Des del punt de vista dels educadors/res, la coordinació es realitza de forma molt positiva i tan sols es posa l'èmfasi en el fet que els instituts o centres de formació compreguin una mica millor les situacions tan complexes per les que travessen els joves, i intervenir de forma més acurada.

**Educadora 6 (55):** Elements a millorar? Una mica de nosaltres cap a ells i ells cap a nosaltres. Una mica dels professors cap a nosaltres, entendre una mica més perquè el nen es comporta d'una manera o d'una altra. Que a vegades ho fa perquè sí; però de vegades no, perquè al darrere té unes problemàtiques, té unes limitacions, té unes angoixes, i clar, ells només veuen que el nen ha fet una cosa i es tanquen en banda; i a vegades els has d'explicar: pues aquest nen s'ha comportat així perquè potser ahir va veure al pare i el pare tal... Potser falta una mica aquesta part de comprensió.

Com a elements de millora en la coordinació, des del punt de vista dels professors/res d'instituts o centres de formació, es destaca el fet de clarificar molt bé els interlocutors en cada recurs i consensuar una línia de treball que tingui continuïtat tant en el CRAE com en l'institut o centre de formació, implicant a la resta de professionals. En moltes ocasions, el fet de parlar amb molts interlocutors fa que el missatge no arribi ni en la forma ni en el moment adequat.

**Professora 4 (47-49): (...)** Sí, també el fet que intervingui tanta gent amb una persona fa que sigui més difícil de fer el treball a la manera que nosaltres el volem fer. No ha passat res, però per exemple, jo que sé (...) amb ell per exemple teníem un problema en quant a la vestimenta i la seva higiene de la vestimenta. Clar la seva tutora i jo ho teníem molt clar i ho transmetíem així, però l'educador o educadora del matí a primera hora que havia de supervisar la vestimenta d'aquest alumne, pues a la millor no sé, pues no acabava de funcionar. Això s'hauria de millorar però no sé si es podria millorar. Allà intervenen l'altre educador que pot dir a mi em sembla que ja va bé. T'ho dius vale, però nosaltres pesaven que era una altra cosa, a la millor l'altre no ho veu bé lo nostre.

Un altre aspecte a millorar està relacionat amb el fet d'unificar la metodologia educativa i posteriorment desenvolupar-la de forma conjunta per tots els professionals, tant dels CRAE com dels instituts o centre de formació. Potser un professional no està del tot d'acord, però ha de prendre en consideració que la intervenció ha estat consensuada per l'equip que atén a l'adolescent i, per tant, ha d'oferir el temps oportú per valorar la seva eficàcia i en cas negatiu, ja es valorarà les modificacions oportunes.

**Professora 4 (54):** I et diré una altra cosa, igual que t'he dit que el centre és difícil i com a millorar el tema que intervé molta gent, aquí també, i també seria un apartat per millorar i costa molt que tothom anem a la una igual que al CRAE, perquè tothom té el seu punt de vista, i clar a cada hora entra un professor diferent, amb una manera de pensar diferent, i sí que anàvem tots a una però aquesta una té moltes variants i això ho dic del CRAE i ho dic d'aquí també.

**Pel que fa a les estratègies de coordinació amb els instituts o centres de formació, que es deriven de l'anàlisi de les entrevistes amb els directors/res i tutors/res d'aquests recursos residencials, fan referència a:**

- Establir una entrevista prèvia amb l'Institut o centre de formació per plantejar el cas i establir la coordinació adient.

**Directora 5 (48):** Nosaltres sempre fem (...) quan matriculem a la noia, demanar una entrevista prèvia, i demanen que estigui el cap d'estudi, el psicopedagog o qui ells considerin i el tutor, i d'aquí va la persona responsable del seguiment, la responsable d'àrea, no va el tutor. Sempre ho demanem prèviament. Ens presentem i ens expliquem, com serà la coordinació, i sempre intentem fer una entrevista el trimestre. (...).

Davant d'un cas que en una primera valoració es veu clarament que és molt complex, és pertinent afegir en la primera reunió la figura d'un professional de l'EAP.

**Directora 5 (48):** (...) Sí que és veritat que en els casos complicats, però molt complicats que parlem d'unes dificultats a nivell escolar molt greus, que ja veiem que un certificat de discapacitat o un trastorn conductual molt molt molt greu (...), demanem una entrevista amb l'EAP. Tenim contacte directe amb l'EAP, els truquem (...) "*ens passa això*", "*pim, pan pum*" i entrevistem a la nena (...). Però parlem de casos molt greus. Parlo de nenes que han estat expulsades de 5 instituts i que aquí ja veiem que és molt difícil contenir-les, però estan en edat d'escolarització, moltes vegades és una empresa matricular-les però ho parlem amb l'EAP. Escolta'm, un període d'adaptació. Podeu?

Aquesta estratègia implica consensuar una coordinació amb l'institut o centre de formació i respectar-la al llarg de l'any.

**Coordinadora 6 (87):** Anar molt coordinats, anar molt a una i tenir molt seguiment, això sí.

**Directora 6 (88):** Coordinar-se setmanalment (...) quasi o diàriament, lo que funciona amb els nostres nens és que fan una i la sàpigues en el mateix moment. I el problema està moltes vegades en què sols sabem quan la fan molt grossa.

- Participar de forma activa en tot el que té a veure amb la vida de l'adolescent en l'institut o centre de formació.

**Directora 5 (54):** També cuidem per exemple que quan van a buscar les notes van amb nosaltres; jo... és algo que a vegades he parlat a l'institut, hi ha nens que van sols, però amb 15 anys és normal que vagin a buscar les notes sols? (...) no sé, per mi no ho és.

- Diversificar els instituts i centres de formació intentant que cada persona vagi a un recurs diferent, encara que sigui més feina de coordinació.



**Directora 5 (50):** És molt estrany que vagin dues nenes al mateix institut i potser perquè ja en origen venen o perquè és un tipus de recurs d'educació especial, que és tan limitat que l'EAP ens diu, és que aquesta i aquesta les valorem per (...) però no van juntes a classe. Això mai. Per tant elles tenen l'opció de mostrar-se com les dóna la gana. (...)

- Davant els centres que mostren més dificultats per la coordinació, des dels CRAE s'intensifica encara més les reunions i coordinacions amb la finalitat de sensibilitzar més l'equip docent.

**Directora 5 (40):** Con aquellos centros que tenemos más dificultades lo que hacemos es mucha reunión (...) para que ellos intenten ver la necesidad del niño de esta coordinación y es estar encima de forma conjunta (...) más seguimiento. En ciertos casos (...) únicamente hablo de aquellos casos que tienen más dificultades. En estos, exigimos reuniones para hablar de ello y para intentar que vean que es importante el seguimiento; y hemos convocado pues la psicóloga del nene si ha hecho falta, a la EAP, a la psicopedagoga de allá, la psicóloga de la escuela. Un poquito de apoyo, para que vean la necesidad de hacer este seguimiento.

- En el cas dels instituts o centres de formació que disposen, fer un seguiment per part del CRAE mitjançant la seva plataforma informàtica.

**Coordinadora 6 (91):** L'aplicatiu. Sí, la plataforma, l'aplicatiu de l'internet i llavors sí que ho mires cada dia (...).

## 7. RESULTATS DE L'ANÀLISI DOCUMENTAL

---

---

### Introducció

Com hem posat de manifest anteriorment, l'anàlisi documental que elaborem es basa en la valoració dels quatre documents institucionals dels CRAE: Projecte Educatiu de Centre (PEC), Reglament de Règim Intern (RRI), Memòria Anual (MA) i Programació Anual (PA). Per a cadascun hem elaborat una taula (33, 34, 35 i 36) composta pels àmbits i les variables d'anàlisi. L'ordre establert en aquestes taules serà el que se seguirà per explicar els resultats de l'anàlisi documental. Cal aclarir que el buidatge individual de cada document es pot consultar en l'annex 8 de la recerca (suport CD), per tant, el que a continuació passem a presentar és el buidatge global, és a dir, en conjunt, dels set CRAE analitzats.

#### a. Anàlisi del Projecte Educatiu de Centre (PEC)

##### Característiques de la població atesa

En primer lloc analitzem si en les característiques generals de la població atesa en els CRAE es fa referència, en algun moment, a aquelles pròpies del rendiment acadèmic dels joves atesos. En general, tots els CRAE fan esment a les característiques de la població en termes generals, posant l'èmfasi, com a continuació mostrem, en les derivades de la situació sociofamiliar, inclouen motius de desemparament:

##### **CRAE 2**

- Maltractaments físics.
- Maltractaments psicològics.
- Abús sexual.
- Negligències.
- Desprotecció.
- Famílies desestructurades i multiproblemàtiques.
- Pocs recursos de contenció per proporcionar seguretat.

##### **CRAE 4**

- Noies entre 16 i 18 anys que han patit la pèrdua del seu referent adult quedant en una situació de desemparament i desprotecció.
- Les noies estrangeres acostumen a iniciar un procés migratori des del seu país d'origen amb la cerca d'una situació millor de futur.
- Acostumen a tenir dificultats per establir vincles de confiança amb els adults referents.

- El col·lectiu (...) el poden configurar noies provinents de qualsevol país del món, amb predomini de les noies nacionals, llatines i africanes.
- Les noies estrangeres acostumen a tenir greus dificultats amb l'ús de la llengua tan espanyola com catalana.
- Són noies amb dificultats relacionals i emocionals que han patit l'abandonament i en molts casos l'expulsió per part dels seus adults referents.
- Moltes d'aquestes noies tenen una actitud resilient enfront de la vida i les adversitats i la viuen com una oportunitat davant del fet de viure en un centre.
- Els costa acceptar els límits dels adults i sovint posen a prova l'autoritat dels professionals que els cuiden.
- Acostumen a estar mancades d'habilitats relacionals, sense estratègies per resoldre conflictes bàsics.
- Respecte a les seves parelles, acostumen a tenir un rol de submissió i amb greus dificultats per fer valer el respecte vers la seva persona.

#### **CRAE 1: Referent als joves MEINA**

- Amb els joves immigrants sense referents familiars, població majoritària al recurs, a les històries personals de vida s'afegeixen el desarrelament, la immersió, no exempta de dificultats, en una cultura i una llengua diferents de la pròpia i la frustració d'unes expectatives irrealistes vers la migració a Europa.
- També presenten estats deficitaris, tant a escala emocional i de salut física, donades les circumstàncies socials d'origen i les característiques de la seva migració. La majoria dels nois pertanyen a famílies amb un baix nivell socio-econòmic, i tot i el risc associat a aquest tipus de migració deleguen totalment la cura i la responsabilitat vers els seus fills a la nostra Administració a l'espera que en un futur no molt llunyà puguin treballar i enviar diners a casa.
- Majoritàriament tenen un baix nivell d'escolarització, cosa que dificulta l'aprofitament dels diferents recursos formatius externs als quals assisteixen.

En general, els CRAE destaquen com a principals característiques dels adolescents atesos la inestabilitat emocional i les dificultats en les relacions, la falta de vincles i referents positius, la manca de recursos personals per resoldre conflictes bàsics i la manca de capacitat per acceptar els límits. En el cas dels joves estrangers s'afegeix, a més, la falta de competències lingüístiques en castellà i català i de domini de la cultura del país acollidor. Com a elements positius es destaca la capacitat de resiliència, és a dir, la capacitat d'alguns joves per continuar endavant amb el seu desenvolupament personal, prenent en consideració les circumstàncies personals i sociofamiliars.

Quant a les característiques dels joves relacionades directament amb el desenvolupament acadèmic, cal destacar que tres dels set CRAE en fan referència d'una forma explícita, destacant els següents aspectes:

#### **CRAE 5**

- Rendiment baix.
- Faltes d'assistència.
- Manca d'atenció.
- Poca estimulació.
- Manca de motivació.

#### **CRAE 6**

- Absentisme escolar.
- Canvi d'escola.
- Assistència a l'aula de reforç.
- Rendiment escolar per sota de la mitjana per edat.
- Sovint manca de concentració individual.
- Manca d'hàbits d'enriquiment personal i relacional.
- Manca d'interès i motivació vers els estudis.
- Pautes educatives poc clares. Poca assistència a activitats extra-escolars.
- Dificultats en seguir la normativa del centre.

#### **CRAE 7**

- Absentisme escolar.
- Canvi d'escola.
- Assistència a l'aula de reforç.
- Rendiment escolar per sota de la mitjana per edat.
- Sovint manca de concentració individual.
- Manca d'hàbits d'enriquiment personal i relacional.
- Manca d'interès i motivació vers els estudis.
- Pautes educatives poc clares.
- Dificultats en seguir la normativa del centre.
- Dificultats d'integració de menors estrangers en el sistema escolar per manca de documentació i problemes en l'idioma.

Com es pot observar en el quadre anterior, els CRAE destaquen com a característiques primordials la manca d'assistència al centre acadèmic, el rendiment per sota de la resta de companys i companyes de classe, la manca d'atenció i concentració, la l'absència d'hàbits d'estudi, la falta de motivació i la dificultat per mantenir l'assistència regular al recurs formatiu-educatiu.

En el cas dels joves estrangers s'ha de sumar a les característiques anteriors la manca de coneixement de la cultura del país acollidor, la manca de domini del sistema educatiu, l'absència de competències lingüístiques i la manca d'una regularització de la situació jurídic-administrativa que els permeti realitzar segons quins cursos de formació per a l'ocupació.

### **Principis d'intervenció educativa**

Com explicàvem al capítol corresponent al marc teòric, els principis representen una base de fonament per a la intervenció educativa que ajuda en la seva organització, li aporta coherència i li permet actuar segons la normativa establerta. Tots els CRAE reflecteixen els principis d'intervenció educativa en el PEC, destacant els següents a partir de l'anàlisi global:

#### **Principis d'intervenció:**

- Normalització
- Integració social
- Participació
- Acció compensadora
- Educació personalitzada
- Educació activa
- Educació compensadora
- Educació integral
- Principi del vincle
- Vida quotidiana
- Individualitat
- Educació en Valors
- Resiliència
- Estimulació

Els principis reflectits en el quadre anterior es troben en plena sintonia amb els principis que es destaquen en els diferents Projectes Educatius Marc consultats i reflectits en el marc teòric d'aquesta investigació.

Per altra banda un dels CRAE analitzats afegeix en l'apartat de principis, aquells directament relacionats amb la intervenció educativa i que fan referència a:

#### **CRAE 5**

##### **Principis del model educatiu**

- Educació com a relació
- Mètodes educatius
- Relació d'ajuda
- Tarannà dinàmic de l'educador
- Unitat de criteri
- Principi d'estratègia dinàmica

Com es pot comprovar, els principis esmentats anteriorment advoquen per una intervenció educativa relacional, amb criteri, planificada, flexible i basada en valors.

### **Objectius generals**

Quant a l'anàlisi dels objectius generals que es reflecteixen en el PEC, tots el CRAE advoquen per constituir i facilitar espais i aprenentatges que afavoreixin el desenvolupament integral dels joves atesos en els centres; posant l'accent en un procés responsable i actiu per part de l'adolescent; prenent en consideració les característiques personals de cadascú així com les seves potencialitats; i realitzant activitats pròpies de cada edat i en entorns normalitzats.

#### **CRAE 1**

- Configurar uns espais físics i de relació que afavoreixin el creixement i l'autonomia dels joves i la seva integració a la societat, des d'una perspectiva socioeducativa en els àmbits de la maduració personal, social i familiar, ocupacional i laboral, oci i temps lliure, higiene i salut.
- Donar la possibilitat al noi per treballar de forma responsable el seu procés maduratiu, amb un suport educatiu i un seguiment molt individualitzat.

#### **CRAE 2**

- Afavorir el desenvolupament òptim de les potencialitats de cadascú i posar a l'abast els mitjans necessaris perquè la igualtat d'oportunitats esdevingui un fet real.
- Entendre el concepte de treball com a forma de realització personal i com a mitjà per obtenir compensacions econòmiques.
- Que percebin la formació quelcom necessari per a la qualitat del seu futur laboral.
- Garantir l'accés i seguiment o suport psicològic, pedagògic.

#### **CRAE 6**

- Oferir al menor un recurs alternatiu al medi familiar inexistent, deteriorat i amb greus dificultats per cobrir les seves necessitats bàsiques.
- Garantir la protecció efectiva dels menors ingressats de manera que l'organització del centre reproduïxi al màxim possible les condicions de vida d'una família, amb un tracte afectiu i una vida quotidiana personalitzada que contribueixin al creixement harmònic i

estable del menor. Com a criteri general, i d'acord amb la normativa de protecció de menors, es treballarà per aconseguir que el menor o adolescent estigui en el centre el mínim temps possible.

**CRAE 7**

- Garantir el desenvolupament personal integral i holístic, fomentant les capacitats, habilitats i destreses del menor, garantint la seva protecció, cobertura de les seves necessitats bàsiques, accés a l'educació i als serveis sanitaris, tenint en compte les seves característiques individuals.

### Objectius específics relacionats amb l'àmbit acadèmic

La gran majoria dels PEC analitzats reflecteixen objectius específics vinculats amb l'àmbit acadèmic dels joves, tal com es mostra en els següents quadres. En primer lloc trobem objectius que es relacionen tant amb la **necessitat que els joves prenguin consciència de la importància de la formació** en el seu desenvolupament personal, com amb la motivació necessària perquè estudiïn.

**CRAE 1**

- Motivar als adolescents vers la importància de la formació.
- Potenciar la continuïtat educativa en el sistema reglat.

**CRAE 2**

- Fomentar la necessitat de tenir una feina remunerada.

**CRAE 3**

- Assumir la necessitat de treure's una titulació mínima.

**CRAE 4**

- Treballar perquè totes les joves facin algun tipus de formació.
- Reconèixer la formació com a un element de promoció.

**CRAE 7**

- Conscienciar de la importància d'una formació escolar.
- Conscienciar de la importància d'una formació ocupacional per a una adequada inserció laboral.

En segon lloc, els objectius específics relacionats amb l'àmbit acadèmic dels adolescents **es decanten cap a l'orientació acadèmica**, en el sentit d'establir itineraris que facilitin el seu desenvolupament.

**CRAE 1**

- Clarificar l'itinerari professional i responsabilitzar-se del mateix.

**CRAE 4**

- Conèixer els itineraris formatius.

En tercer lloc, hi ha una tipologia d'objectius que aborden **l'adquisició d'hàbits d'estudi** que afavoreixen l'adquisició dels aprenentatges plantejats.

**CRAE 1**

- Potenciar i mantenir hàbits d'estudi: crear espais d'estudi i suport per facilitar l'adquisició dels aprenentatges del seu nivell acadèmic.

**CRAE 5**

- Entrenar-les en el desenvolupament de la concentració, tenacitat i ordre.

**CRAE 7**

- Adquirir hàbits d'estudi i eines educatives

En quart lloc, determinats CRAE també orienten els seus objectius específics cap a **l'adquisició de capacitats cognitives bàsiques**.

**CRAE 5**

- Desenvolupar la tasca d'observació.
- Capacitar-les per l'expressió ordenada d'idees.
- Ajudar-les a optimitzar tota la informació que reben de l'exterior per a la seva evolució personal i la seva adaptació i projecció al medi.
- Entrenar-les en el desenvolupament de la concentració, tenacitat i ordre.
- Formar un esperit crític en les joves que les ajudi a adaptar-se a la realitat de manera crítica i constructiva.
- Ajudar-les en la presa de decisions de consciència de les necessitats de les normes que reglen la vida col·lectiva i les exigències de la vida social organitzada.

En cinquè lloc, també cal destacar que es plasmen objectius que es relacionen amb el **resultat final esperat**, encara que la majoria estan plantejats en forma d'objectius generals. Cal afegir que és aquest àmbit en el qual trobem major nombre d'objectius.

**CRAE 1**

- Adquirir un nivell de competències bàsiques que li permeti assolir el procés de transició a la vida adulta amb garanties d'èxit, respectant els ritmes individuals d'aprenentatge.
- Assolir el màxim nivell educatiu possible en funció de les capacitats, tant en els estudis reglats com en els estudis de formació ocupacional.
- Obtener una qualificació professional que faciliti la inserció sociolaboral.
- Adquirir competències d'ocupabilitat i adaptabilitat.

**CRAE 4**

- Aconseguir que les joves tinguin a la majoria d'edat possibilitats d'incorporar-se al món laboral amb una formació bàsica realitzada.

**CRAE 5**



- Ajudar-les a optimitzar tota la informació que reben de l'exterior per a la seva evolució personal i la seva adaptació i projecció al medi.
- Treballarem per a la integració de les noies en la societat com a membres actius en la realitat cultural de la comunitat on ens trobem.
- Ensenyar-les el domini dels instruments de transmissió i d'intercanvi cultural.

#### **CRAE 7**

- Aconseguir el certificat de l'ESO.
- Potenciar l'ús de la llengua catalana i castellana.

En sisè lloc, els objectius específics també fan referència a la **preparació per a la inserció en el mercat laboral dels adolescents** atesos. Cal dir que els objectius estan redactats de forma general i en termes de resultats finals.

#### **CRAE 1**

- Assolir el màxim nivell educatiu possible en funció de les capacitats, tant en els estudis reglats com en els estudis de formació ocupacional.
- Obtenir una qualificació professional que faciliti la inserció sociolaboral.
- Adquirir competències d'ocupabilitat i adaptabilitat.

#### **CRAE 3**

- Fer formació prelaboral de cara a la inserció.
- Treballar habilitats sociolaborals.

#### **CRAE 4**

- Aconseguir que les joves tinguin a la majoria d'edat possibilitats d'incorporar-se al món laboral amb una formació bàsica realitzada.
- Conèixer i utilitzar els circuits i eines per a la recerca de feina.
- Fomentar que el màxim de noies hagin tingut una experiència d'inserció laboral.

#### **CRAE 7**

- Adquisició d'eines per a la recerca de feina i habitatge.

En vuitè lloc, els objectius específics d'alguns CRAE també prenen en consideració **les necessitats individuals dels joves** de cara als seus aprenentatges.

#### **CRAE 1**

En relació a l'adquisició de competències bàsiques que permetin al jove establir i desenvolupar de forma responsable i autònoma el seu projecte de vida. Es fomentarà i es treballarà perquè el jove arribi fins al màxim nivell educatiu en funció de les seves capacitats (...).

#### **CRAE 2**

- Assegurar la formació de cada jove segons les característiques personals.

#### **CRAE 5**

- Procurar el desenvolupament intel·lectual de les noies en la vida del grup.

Finalment, en novè lloc, els objectius específics en alguns CRAE incideixen en la necessària **coordinació amb els instituts o centres de formació**.

**CRAE 1**

- Coordinar el seguiment del jove en el sistema educatiu reglat.

**CRAE 2**

- Garantir l'accés i seguiment o suport psicològic, pedagògic.

**CRAE 6**

- Coordinació amb els altres serveis i professionals que intervenen en el procés integral dels menors.

### Recursos i estratègies educatives

En primer lloc, els recursos acadèmics externs utilitzats pels joves que resideixen en els CRAE són variats i diversos, seguint els principis d'intervenció de *normalització* i *integració*. En general, a partir de l'anàlisi de tots els CRAE, podem extreure que els recursos que normalment s'utilitzen són els següents:

- **IES:** adreçats a joves que tenen edats compreses entre els 12 i 16 anys. Aula ordinària.
- **Unitat d'Escolarització Compartida (UEC):** Recurs educatiu que es dirigeix a joves amb edats compreses entre els 14 i 16 anys que presenten un nivell de desenvolupament acadèmic molt baix o bé mostren comportaments disruptius a l'aula.
- **Escoles d'educació especial:** adreçats a joves amb necessitats educatives específiques que fan molt difícil rebre una atenció adient en un aula ordinària.
- **Cursos de formació per a l'ocupació:** adreçats a joves majors de 16 anys. La majoria d'aquests cursos fan referència als PQPI, els quals són cursats per joves que no assolixen el títol de l'ESO.
- **Cursos de castellà i català i de competències instrumentals bàsiques:** Dirigits a joves estrangers sense competències lingüístiques en català i castellà, i amb un nivell de formació de base molt baix. Aquests cursos els realitzen, sobretot, els joves que pertanyen al col·lectiu MEINA.
- **Cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i Cicles formatius de grau superior (CFGS).** Aula ordinària.
- **Batxillerat.** Aula ordinària.

La major part dels joves que resideixen en els CRAE analitzats es troben cursant estudis de l'ESO i Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI).

En segon lloc, i pel que fa als recursos interns que s'utilitzen en els CRAE, en tots existeixen accions més o menys sistematitzades en funció de l'edat i del temps d'estudi per fer activitats acadèmiques, preparar proves d'avaluació, etc.

#### **CRAE 1**

**Taller de Deures:** La finalitat del taller de deures és oferir un espai d'aprenentatge en el qual els nois que estan realitzant, bé cursos d'Educació Secundària Obligatoria (ESO), Programes de qualificació professional inicial (PQPI) o el curs que realitzin, puguin fer els deures que els hi posen els professors/res, i/o aclarir els dubtes relacionats amb els continguts treballats a classe. Tanmateix, per als nois que assisteixen a recursos formatius en la vessant d'aprenentatge de llengües (castellà i català), UEC i d'altres competències instrumentals bàsiques serà un taller de reforç i suport dels continguts treballats a l'aula.

#### **Els objectius són:**

- Ajudar als nois en el seu procés d'aprenentatge.
- Diagnosticar necessitats formatives que presenten els nois.
- Orientar al noi en relació tant al seu procés d'aprenentatge a l'aula com a fer una prospectiva en l'àmbit laboral.

#### **CRAE 4**

#### **Objectius de l'espai de deures i temps d'estudi:**

- Fomentar els estudis reglats sempre i quan la noia mostri un bon aprofitament.
- Facilitar al màxim l'assoliment de la formació reglada (batxillerats, cicles mitjans, etc.)
- Treballar amb l'adolescent les expectatives de futur a nivell laboral.

En relació amb les estratègies, i tal com es pot comprovar en el següent quadre, aquestes contemplen el fet de partir de les necessitats dels joves; de les seves motivacions i expectatives; realitzant un procés d'orientació acurat que permeti donar resposta de forma flexible a aquestes necessitats; facilitant un espai i un temps per estudiar i rebre suport acadèmic al CRAE o en recursos del context; facilitant un clima de confiança i seguretat; buscant els recursos interns i externs (EAP) disponibles, i desenvolupant una coordinació i comunicació fluida amb l'institut o centre de formació, de forma que la intervenció educativa sigui coherent.

#### **CRAE 2 i CRAE 3**

- Els mètodes d'educació han de ser susceptibles dels canvis necessaris per adaptar-se als infants.
- El sistema educatiu ha de ser compensatori.

#### **CRAE 5**

- Fer participar a la jove en el seu procés educatiu, motivant-la i establint mitjans d'oportunitat, per crear un clima de confiança.
- Detectar el nivell de formació i aprenentatges de les noies.

- Detectar expectatives laborals.
- Proposar la formació adequada.
- Agilitzar el procés d'inserció de les noies al recurs formatiu.
- Orientar vers el lloc de treball concret.
- Realitzar un pla de recerca laboral amb la jove.
- Establir una coordinació i seguiment de l'adolescent amb els responsables dels recursos escolars i formatius.
- Actualitzar el seguiment educatiu de la jove.
- Utilitzar la documentació elaborada per facilitar la coordinació amb l'equip.

#### **CRAE 6**

- Els menors s'escolaritzaran tot tenint en compte les seves característiques personals, hauran d'anar sempre que sigui possible a l'escola que millor pugui donar una resposta a les seves necessitats individuals.

#### **CRAE 7**

- Contactar amb l'EAP per a buscar plaça en l'escola més adient per aquell cas.
- Coordinar l'itinerari del menor a l'escola amb el tutor/director.
- Activitats grupals on quedi constància de la importància de tenir estudis bàsics.
- Establir uns horaris d'estudi.
- Proporcionar un espai i uns materials adients per l'estudi.
- Control de deures fets.
- Motivar al menor per l'estudi.
- Suport constant dels educadors, tant moral com acadèmic.
- Promoure la llengua catalana i castellana com a mitjà comunicador.
- Estimular activitats d'aprenentatge mitjançant debats, valorant les sortides com a espais lúdics i d'aprenentatge, motivant la lectura, facilitant-los l'accés a biblioteques, ludoteques, centre culturals i d'altres recursos que disposa la ciutat, fent-los coneixedors dels fets culturals que succeeixin als seu entorn, ensenyant-los les possibilitats que els pot oferir una eina com internet, cooperant en tallers de manteniment per tal de motivar l'aprenentatge formatiu i el bon ús dels materials, treballant les activitats esportives com espais d'aprenentatge i diversió.

A banda de les estratègies anteriors, la major part dels CRAE estableixen una hora mínima diària per realitzar tasques acadèmiques.

## b. Anàlisi del Reglament de Règim Intern (RRI)

A continuació analitzem com queda normativitzat al RRI tots aquells elements que estan relacionats amb el desenvolupament acadèmic dels joves en els CRAE.

- **Drets i deures**

En els set RRI analitzats es reflecteixen drets i deures dels joves atesos que estan relacionats amb l'àmbit acadèmic. El dret bàsic es correspon amb el *dret a l'educació*, a partir del qual es deriven tot un seguit de drets que el faciliten, tal com es mostra en el següent quadre.

### CRAE 4

#### Deures

- Anar a escola o a l'institut o a la feina.
- La formació escolar és obligatòria.
- El centre els ofereix cada dia un espai per fer els deures amb el suport d'un/a educador/a o d'un reforç si és necessari.

#### Drets

- Anar a l'escola, ningú els ho ha d'impedir si no hi ha una causa molt justificada.
- Tenir el material necessari per anar a l'escola i poder seguir el curs.
- Comptar amb el suport i l'ajut dels educadors/es per trobar feina o accedir a recursos.

### CRAE 7

- És obligatori el compliment de les activitats, tan internes (tallers, dinàmiques de grup, activitats esportives, sortides, tasques,...), com externes del centre (escoles, cursos de formació, castellà,...), (...) així com el compliment d'horaris que comportin (...).

A més dels drets, en el RRI analitzats també es deixa palès, com hem observat en el quadre anterior, els deures que tenen els joves en relació amb el seu dret a l'educació i que implica la responsabilitat en el procés acadèmic desenvolupat.

- **Funcions dels educadors/res**

En general, les funcions dels educadors/res respecte al desenvolupament acadèmic dels adolescents atesos que queden reflectides en els RRI analitzats, i són comuns a tots els CRAE. Per tant i per fer més facilitar la comprensió al lector presentem conjuntament les funcions identificades d'acord amb les següents categories:

### ***Funcions d'anàlisi de necessitats i recerca dels recursos educatius***

- Detectar el nivell de formació i aprenentatges dels adolescents.
- Detectar expectatives laborals.
- Recerca i coordinació de recursos formatius: cursos de castellà i català, cursos de formació per al treball, IES.
- Acompanyar a l'infant o adolescent als serveis i recursos que necessita presència educativa.
- Anàlisi de l'acció educativa; reflexió sobre el projecte comú i el disseny d'actuacions, i posada en pràctica i execució del que s'ha marcat.
- Programar, realitzar i revisar activitats per a les adolescents/joves d'acord amb el projecte educatiu de centre.
- Proposar la formació adequada.
- Agilitzar el procés d'inserció al recurs formatiu.
- Orientar vers el lloc de treball concret.
- Acompanyar l'adolescent als serveis i recursos en els quals la presència del tutor/a es consideri necessària.

### ***Funcions de desenvolupament del suport acadèmic***

- Disseny i coordinació dels itineraris individuals amb els tutors/es.
- Seguiment de les actuacions dels adolescents.
- Elaboració dels informes i protocols.
- Crear i proposar nous recursos que s'adaptin a la realitat canviant dels adolescents.
- Fer participar als joves en els seus processos educatius, motivant-los i establint els mitjans adients per crear un clima de confiança.
- Organitzar i participar en l'aula escolar i en els tallers d'aprenentatge.
- Atendre les necessitats i demandes dels adolescents segons la seva personalitat durant la seva estada al centre, procurant que estiguin ben atesos en tots els aspectes.
- Donar suport en les tasques acadèmiques durant l'estudi i els deures escolars.
- Programar, realitzar i revisar activitats sòcio-culturals d'acord amb el PEC.

### ***Funcions d'avaluació del suport acadèmic***

- Planificació, anàlisi i avaluació dels continguts educatius i d'atenció, així com de les metodologies i recursos a utilitzar en la intervenció.

### ***Funcions de suport afectiu***

- Motivar al jove a fi que participi activament en el seu projecte educatiu, incidint en les escales de valor i creixement personal, en coordinació amb l'equip.

- Motivar la necessitat de l'aprenentatge acadèmic, formatiu i laboral.
- Motivar als adolescents a la realització d'activitats que afavoreixin llur desenvolupament maduratiu.
- Fer participar als joves en el procés educatiu, motivant-los i establint els mitjans oportuns per crear un clima de confiança i comunicació que afavoreixi la interacció.

### ***Funcions de coordinació***

- Coordinar tot el que fa referència a l'atenció individualitzada de l'infant i de l'adolescent, des de la recerca i la cogestió dels recursos d'atenció necessaris, fins al recull i l'anàlisi de les informacions emeses per la resta de l'equip.
- Coordinar l'atenció individualitzada dels adolescents amb els recursos.
- Establir un seguiment mensual que permeti tenir la informació necessària a cada moment.
- Establir una coordinació i seguiment de l'adolescent amb les responsables dels recursos escolars i formatius.
- Utilitzar la documentació elaborada per facilitar la coordinació amb l'equip.

- **Horaris de dinàmica del centre en relació amb el desenvolupament acadèmic dels adolescents**

En tots els RRI dels set CRAE analitzats es fa referència a un horari que contempla l'espai per realitzar tasques escolars i rebre suport acadèmic. En la majoria dels CRAE es realitza aquestes activitats a la tarda, un cop els adolescents han berenat. Tot i així, també queda reflectit en els horaris dels centres un espai durant el matí per realitzar tasques acadèmiques per aquells joves que per diferents circumstàncies no assisteixen a un recurs educatiu-formatiu.

En els **CRAE 4 i 5** es remarca que cada jove ha d'estudiar com a mínim una hora diària, temps que es podria allargar en funció de les necessitats de cada moment.

En relació amb el cap de setmana, el RRI dels set CRAE també reflecteixen horaris per a les tasques acadèmiques.

- **Normativa relacionada amb la programació d'activitats acadèmiques al centre**

El suport acadèmic que reben els adolescents als CRAE està vertebrat per una normativa que ajuda al seu desenvolupament, estructurant l'espai i el temps, i guiant i orientant tant als joves com als educadors/res. L'anàlisi dels set CRAE ens advoca a reflectir que la normativa és variada, però amb punts i elements que són comuns, i que a continuació

passem a descriure. Pel que fa a la normativa relacionada amb l'educador/a, i tal com s'observa en el següent quadre, aquesta posa molt èmfasi en facilitar un ambient adient d'estudi i donar un suport pedagògic adaptat a les necessitats de cadascun dels joves que s'atén. A més, s'evidencia que l'agenda escolar és un mecanisme adient per conèixer la tasca acadèmica que han de realitzar els adolescents.

- Revisar l'agenda per conèixer el treball a fer.
- Fomentar el màxim silenci entre els joves.
- Programar el material didàctic i educatiu adequat necessari, a més de material de reforç.
- Donar una atenció individualitzada.
- Supervisar que l'adolescent faci els deures i estudiï.
- Ajudar a resoldre qualsevol dubte.
- Facilitar un clima de treball afavorint l'hàbit d'estudi en l'espai de deures.
- Avaluar el compliment de l'espai de reforç escolar.
- Fer la recerca d'un recurs de reforç escolar extern, coordinat amb el centre i l'escola per millorar el rendiment acadèmic de l'adolescent.
- Facilitar, en la mesura del possible, la distribució dels adolescents en grups reduïts.
- Crear dins la llar un ambient educatiu que afavoreixi l'atenció i concentració en les activitats.
- Tenir cura que l'espai de deures disposi d'una bona il·luminació, temperatura adequada i mobiliari adequat.

Quant a la normativa centrada en els adolescents, aquesta es concreta sobretot en el que fa als horaris i el temps mínim d'estudi, tal com es pot observar en el següent quadre que recull el buidatge dels set CRAE analitzats.

- Aquest espai per a tasques acadèmiques és de mínim 1 hora.
- Cada jove disposa d'un espai adequat per tal de realitzar les tasques escolars.
- Es fomenta el màxim silenci entre els joves.
- Els joves escolaritzats tenen un espai i un temps diari per a la realització dels deures escolars, preferentment després de berenar però si realitzen activitats extraescolars, es buscarà un altre espai adaptant-nos a les necessitats individuals i facilitant l'organització autònoma.
- Cal dir que aquest espai està contemplat dins la dinàmica del centre, per tal que es pugui realitzar de dilluns a divendres després d'haver berenat, en el cas que els joves estiguin escolaritzats. El cap de setmana i festius, en cas que sigui necessari, també es realitzaran tasques escolars.
- Es pot realitzar deures al migdia, després de dinar. En època no escolar els joves també fan deures de repàs.



- Els joves que no tinguin deures però que segons l'escola necessiten reforç, aquest es farà des del mateix centre per part de l'educador/a, i si es considera necessari, assistirà a reforç escolar extern.

- **Normativa relacionada amb les coordinacions amb els Instituts o centres de formació**

En general, tots els centres posen de manifest en els seus RRI que la coordinació amb l'institut o centre de formació es realitza de forma periòdica, el que significa que almenys un cop al trimestre es porta a terme una reunió de forma presencial amb els professors/res, a més de les reunions i coordinacions que calguin durant el seu transcurs. A més, la normativa dels centres deixa palès, tal com s'especificava anteriorment, que les accions de coordinació les realitzen els educadors/res, a excepció del CRAE 1 que és realitzada per la figura del Insertora laboral i el CRAE 5 que la realitza la coordinadora de l'àrea.

#### **CRAE 2**

- Les reunions ordinàries amb els centres les porten a terme els educadors/res mitjançant entrevistes, agendes i e-mail.
- En l'agenda es registren absències i endarreriments.
- Es realitzaran un mínim de 3 reunions més les que posteriorment calguin.
- Foment de la participació activa dels joves en el seu procés acadèmic.

#### **CRAE 3**

- Les reunions ordinàries amb els centres les porten a terme els educadors/res.
- La coordinació amb l'EAP i departament d'ensenyament les realitza el director del CRAE.

#### **CRAE 4**

- La relació amb els diferents serveis per coordinar-se en relació a aspectes quotidians de les noies es realitza a través de l'educador/a responsable del torn (escolar, mèdica, recursos externs) o de l'educador/a tutor/a de la noia.
- La direcció es relaciona amb els responsables dels diferents serveis per establir línies de treball i coordinació, i en situacions d'urgència que així ho requereixen.

#### **CRAE 7**

- En l'àmbit educatiu, les relacions exteriors estan emmarcades dins de les funcions dels educadors/es-tutors/es, els quals s'han de coordinar amb els altres professionals que intervenen en l'estudi de l'adolescent (DGAIA, tutors dels centres de formació, EAIA, CSMIJ, EMO, etc.) amb l'objectiu de poder establir criteris educatius i pedagògics per facilitar un desenvolupament integral.
- L'educador/a també estableix unes coordinacions periòdiques amb l'escola per tal de fer un seguiment del seu grau d'aprenentatges i poder, des del centre, fer un reforç i pal·liar les mancances que tingui. En aquest cas és el educador/a qui normalment fa

demanda d'aquestes coordinacions, encara que també es pot donar el cas que des de l'escola se'ns faci arribar la necessitat de coordinació.

### c. Anàlisi de la Memòria anual

Les memòries anuals s'han analitzat per valorar el desenvolupament acadèmic a l'últim any i d'aquesta forma obtenir una informació actualitzada al voltant dels adolescents participants en la recerca. Cal posar de manifest que les memòries anuals analitzades fan referència a l'any 2013, ja que és la última que està elaborada a data d'aquesta recerca. Cal posar de manifest que del CRAE 7 no s'ha pogut aconseguir la memòria anual.

La primera categoria a analitzar es relaciona amb la **tipologia d'estudis realitzats per part dels adolescents que resideixen en els CRAE**.

En relació amb el CRAE 1, el qual atén sobretot a joves MEINA, la memòria realitzada deixa palès que:

- S'han realitzat **23 Programes de Qualificació Professional Inicial**, dada molt similar a l'any 2012 (22), essent aquesta un tipus de formació adient per al nostre col·lectiu, en la que es treballen tant competències professionals específiques de l'especialitat escollida, com competències instrumentals bàsiques. D'aquests 23 PQPI cursats, **7 han estat finalitzats de forma satisfactòria, 10 estan en curs i 5 han abandonat** la formació.
- Cursos de castellà: Dels **21 participants** totals només hi ha hagut un abandonament, i un altre està tenint dificultats per assistir-hi i, si ho fa, no té un bon comportament. La resta han augmentat el seu nivell d'expressió i comprensió oral, però en relació a l'àmbit de lectoescriptura, el nivell continua essent molt baix.
- El 2013 han estudiat català un total de **10 joves**, dos d'ells de forma permanent. Dels altres vuit, 3 han abandonat i 5 aprovat.
- L'àmbit cognitiu i intel·lectual continua essent el més difícil d'assolir i on més incidència hem de fer des del recurs.

Podem comprovar que la modalitat d'estudis preponderant en aquest CRAE fa referència als PQPI i als cursos de castellà i català per a joves estrangers. Els PQPI tot i ser d'un nivell de qualificació professional 1, resulten un tipus d'estudis difícils d'assimilar per a molts joves estrangers amb les característiques que hem anat descrivint al llarg d'aquest estudi. Aquest fet justifica el grau d'abandó que va existir al

llarg de l'any 2013. També podem comprovar com la llengua castellana té més acceptació entre els joves estrangers que no pas la llengua catalana, fet que s'evidencia a partir de la comparació del nombre d'abandonaments dels cursos.

#### **CRAE 2**

- Els joves de 16 anys o més estan escolaritzats a l'ESO, i d'aquests 5 han aprovat els seus respectius cursos.)

#### **CRAE 3**

- 13 Joves van estar escolaritzats a IES, 8 joves a centre formatius laborals, 5 joves a UEC i finalment 5 joves a CFGM.
- El 70% de les assignatures que van cursar aquest joves van ser aprovades.

Les claus de l'èxit que posa de rellevància el CRAE 3 fan referència a l'estabilitat, la Incorporació dels joves a les reunions de casos i el programa "Caminem junts".

#### **CRAE 4**

- 3 joves van realitzar un PQPI (Perruqueria i estètica, auxiliar de confecció), 3 adolescents han cursat estudis de l'ESO, 5 joves van cursar CFGM (Curses pal·liatives, socio-sanitari, atenció a persones dependents), una jove va fer un curs d'adaptació prelaboral, una altra jove va realitzar els seus estudis a una UEC (especialitat en perruqueria) i finalment dos joves van cursar els seus estudis a una escola d'adults.

La memòria del CRAE 4 valora i recull la *"importància de fomentar la formació com a part dels processos de les joves com a porta d'entrada al mercat laboral"*. De les dades anteriors podem comprovar com la tendència general es dirigeix al fet que les joves realitzen estudis més de formació professional que no de batxillerat.

#### **CRAE 5**

- Les dades d'escolarització i formació de les adolescents, durant l'any 2013, reflecteixen que 11 noies va realitzar estudis de l'ESO, 2 noies va cursar els seus estudis en una UEC, 2 noies ho van fer en escoles d'educació especial, i finalment 7 noies en PQPI (Hosteleria, jardins, vendes i atenció al públic, perruqueria).

A l'igual que succeïa anteriorment, en el CRAE 5 la major part de les adolescents que realitzen estudis no obligatoris cursen estudis de formació professional.

#### **CRAE 6**

- **Curs 2012-13:**

- Estudis de Secundària: 12 joves, dels quals tan sols 2 han aprovat totes les assignatures.
- PQPI: 4 joves, dels quals 3 han aprovat totes les assignatures.

- **Curs 2013-14**

- Estudis de Secundària: 15 joves, dels quals dos joves han aprovat totes les assignatures. El gruix de joves se situen en el fet d'haver aprovat entre el 25 i 75% de les assignatures.
- PQPI: 2 joves, dels quals 1 ha aprovat totes les assignatures i l'altre va aprovar el 25 % de les assignatures.

El CRAE 6 posa de rellevància en la valoració al respecte, que a mesura que els joves realitzen estudis de secundària el nombre de suspesos va en augment, és a dir, a mesura que creix el nivell de dificultat i es requereixen més hores de dedicació i estudi, el rendiment dels adolescents disminueix.

A partir de l'anàlisi dels quadres anteriors, podem afirmar que la gran majoria dels adolescents en els CRAE es troben realitzant bé estudis de l'ESO o bé estudis de formació professional amb l'adquisició de nivells de qualificació 1 o 2.

- **Necessitats de suport educatiu detectades**

Les necessitats de suport identificades pels CRAE al llarg de l'any 2013 segueixen la mateixa línia que en el reflectit anteriorment en els resultats de les entrevistes i qüestionaris. Els joves autòctons es troben molt condicionats per la seva situació personal i sociofamiliar, fet que es tradueix en la pràctica en manca d'atenció, de concentració, d'interès, de motivació, d'irritabilitat i de limitació significativa per seguir les classes.

**CRAE 1**

Respecte als joves nacionals, **la manca emocional** i motivacional causats per la seva situació personal **repercuteix directament** en els resultats escolars. Per altra banda, manquen d'hàbits d'estudi i d'interès real pel seu futur més enllà de tornar amb la família.

**CRAE 6**

Manca de concentració, atenció, constància de treball, autonomia, responsabilitat, bloqueig emocional, hàbits d'estudi, estats d'ànims ambivalents, ansietat, control d'impulsos, adaptatiu, dissociatiu, TDHA, trastorn de la conducta.

Aquest any, hem anat fent un seguiment més exhaustiu dels resultats escolars i s'han posat molts recursos. (...) per tal d'incidir en els hàbits, capacitats, bloqueig emocional, capacitat d'aprenentatge (...) fruit de la seva història i situació personal, vivències prèvies, abandó escolar o poca continuïtat, i canvis quant a recursos.

Pel que fa als joves estrangers, aquests es troben molt limitats per tres aspectes crucials, que quan es donen a la vegada restringeixen de forma significativa el seu desenvolupament acadèmic.

- Manca de competències lingüístiques en castellà i català.
- Manca de formació de base.
- Expectatives i visió dels estudis molt limitada.

#### CRAE 1

- Els **joves estrangers**, el majoritari al nostre recurs, (...), es troben amb una **dificultat idiomàtica i social inicial** i, per tant, els assoliments són més lents. A més a més, els seus coneixements i competències bàsiques són inferiors fent que es trobin per sota del nivell mínim desitjable per aprofitar els recursos formatius.
- Una altra característica (...) és la **distorsió que tenen de la realitat al país d'acollida**. El seu procés migratori s'ha basat en l'assoliment del somni europeu sense contemplar la necessitat de formar-se per obtenir un treball.
- Assumir la dificultat per aconseguir els objectius de manera immediata, la necessitat d'invertir temps i esforços per formar-se i la revelació de les pròpies dificultats per avançar, generen una frustració que molts amaguen sota la façana del desinterès i l'evitació fins i tot, mitjançant l'abandonament dels cursos.
- Per tant, els esforços de l'equip s'enfoquen en ajudar als joves a trobar el recurs més adient, intentar motivar-los, fomentar l'hàbit d'estudi i si cal, trobar suport en altres recursos. Som, però, conscients de les dificultats que trobem per assolir aquests objectius i, malgrat els intents portats a terme fins ara, hem de continuar treballant per millorar tant les nostres intervencions com els resultats.

- **Valoració de la coordinació amb els centres acadèmics**

Com hem apuntat anteriorment, la coordinació amb els centres educatius i formatius s'erigeix com a fonamental per facilitar un adequat suport acadèmic als joves atesos. Els CRAE reflecteixen aquesta coordinació posant de rellevància que a banda de les establertes de forma sistemàtica, s'han afegit les que han estat necessàries en funció del desenvolupament dels joves. Cal dir que tots els centres tenen els mecanismes per comprovar de forma diària si l'adolescent assisteix o no a classe.

#### CRAE 1

- Pel que fa a l'assistència dels joves als IES, UEC i recursos de formació ocupacional es realitza una coordinació diària tant del recurs com dels centres formatius per controlar l'absentisme, i de forma setmanal per tal de veure l'evolució i actitud joves a classe.
- S'han realitzat periòdicament, i més exhaustivament en funció de les necessitats de cada noi, i per tal d'establir estratègies d'intervenció coordinades. El nivell de coordinació i col·laboració en pro del desenvolupament dels joves és molt positiu en la majoria de casos.

#### CRAE 4

- Coordinacions de forma telefònica, mitjançant el correu electrònic o de forma presencial, per part del tutor/a de la jove.

#### CRAE 6

- Tutoria trimestral. Contacte periòdic telefònicament o e-mail.

### • Valoració d'objectius reflectits en la memòria anual que fan referència a l'àmbit acadèmic dels joves

La valoració d'objectius reflectits a la memòria anual relacionats amb l'àmbit acadèmic dels adolescents atesos als CRAE és una font d'informació, que ens pot arribar a permetre conèixer les línies prioritàries dels centres en aquest aspecte, quines accions porten a terme, així com els resultats assolits. Analitzarem aquesta categoria de forma separada, ja que cada CRAE està en un moment diferent i, per tant, tenen diferents prioritats. També cal posar de manifest que no tots els CRAE han valorat en la seva memòria objectius relacionats amb l'àmbit acadèmic dels joves.

#### CRAE 1

Aquest centre es planteja **dos objectius** relacionats amb l'àmbit acadèmic dels joves:

1. **El 100% dels %usuaris atesos han de realitzar, de forma regular, activitats en recursos de la xarxa comunitària.** El resultat obtingut és que el 89,74% dels usuaris han realitzat accions educatives i de formació.
2. **Millorar la planificació i metodologia dels tallers de deures i d'orientació laboral.** Els resultats no són òptims i cal revisar les estratègies de motivació dels joves vers l'estudi i millora de competències.

Com es pot comprovar a partir dels resultats obtinguts, existeixen moltes més dificultats perquè els joves assisteixin a l'espai d'estudi dins del CRAE que no pas als cursos a l'Institut o centre de formació.

### CRAE 3

Aquest centre es planteja un objectiu directament relacionat amb la coordinació amb els instituts i centres de formació.

1. **Aconseguir un context de col·laboració amb els IES.** La valoració que realitza el CRAE del nivell d'assoliment de l'objectiu és força positiva, ja que assenyalen que la comunicació, la coordinació i l'empatia a millorat de forma significativa.

El següent objectiu que s'han plantejat es vincula directament amb els joves atesos en el centre.

1. **Millorar els resultats acadèmics dels joves.** La valoració és positiva, s'ha facilitat un temps i espai per deures dins del centre i la seva dinàmica. S'han facilitat tècniques d'estudi i comptant amb la col·laboració d'altres recursos de reeducació. El 70% de les assignatures han estat aprovades.

### CRAE 5

Aquest centre s'ha centrat en un aspecte més de caire pedagògic – organitzatiu. **Preservar l'espai de deures.** L'estàndard de resultat esperat se situava en el fet que més del 90% dels dies l'educador responsable havia d'estar present a l'espai. Els resultats reflectits indiquen que més del 90% del temps hi ha hagut presència educativa a l'espai de deures.

### CRAE 6

El centre reflecteix a la seva memòria el següent objectiu:

**Millorar el rendiment acadèmic dels joves atesos.** Tot i així, no es veu reflectit en els joves, a causa sobretot de les inestabilitats emocionals que tenen en l'àmbit personal i familiar, una millora en els seus estudis.

La lectura dels quadres anteriors ens situa en una visió dels objectius reflectits per part dels CRAE en tres eixos clarament diferenciats. En primer lloc, s'estableixen objectius que posen l'èmfasi en el treball de comunicació i coordinació amb els instituts i centres de formació amb la finalitat de millorar aquests processos; en segon lloc s'identifiquen objectius centrats en l'espai de deures i estudi dins del CRAE, amb la finalitat d'erigir-se com a un espai facilitador dels aprenentatges acadèmics dels adolescents; finalment, en tercer lloc, es detallen objectius directament relacionats amb el rendiment acadèmic dels adolescents atesos, dirigits a la seva millora.

- **Programes específics desenvolupats per millorar els resultats acadèmics dels joves**

En aquest punt volem fer referència a aquells programes o accions innovadores que s'han desenvolupat en els CRAE amb la finalitat de millorar el rendiment acadèmic dels

joves. De les memòries analitzades destaquem els següents dos programes per ser més innovadors respecte al que normalment es realitza en els CRAE.

### **CRAE 3**

Aquest centre, amb la finalitat de millorar la coordinació amb els instituts i centres de formació, es va plantejar elaborar una **guia de presentació del CRAE per als instituts i centres de formació**, la qual es dirigia als professors/res, coordinadors/res pedagògics i direccions dels centres acadèmics. La finalitat era que els professors/res i formadors/res coneguessin què era un CRAE, quina tipologia de joves atén i les dificultats que aquests poden mostrar en un moment donat, per poder comprendre millor certs comportaments i conductes a classe i, en conseqüència, realitzar intervencions educatives més ajustades i amb un impacte més positiu en els adolescents. La valoració d'aquest objectiu es reflecteix en la memòria anual, en la qual es deixa constància que el nivell d'assoliment de l'objectiu és força positiu, doncs la comunicació, la coordinació i l'empatia ha millorat de forma significativa; i això influeix de forma significativa en el rendiment acadèmic dels joves.

Aquest programa també està començant a plantejar-se i organitzar-se en el CRAE 6 i en el CRAE 4.

### **CRAE 6**

Aquest centre residencial desenvolupa, des de fa uns anys, un **programa psicopedagògic** amb els joves del centre, amb la finalitat d'oferir un suport acadèmic més adequat a les necessitats mostrades. Durant el curs escolar es realitzen activitats acadèmiques d'una o hora i mitja, tenint molt present la importància de cuidar l'ambient, els moments i l'espai. Els punts en els quals posa èmfasi el programa són: organització escolar, tècniques d'estudi i en el suport directe a l'hora de fer els treballs, deures de classe i estudiar davant les proves d'avaluació. La valoració que realitza el CRAE és molt positiva, ja que el programa permet contribuir a augmentar el rendiment acadèmic dels joves, però es posa de manifest les dificultats que mostres alguns dels joves a causa, primordialment, de les inestabilitats emocionals derivades de la situació personal i sòciofamiliar.

Per altra banda, els recursos utilitzats pel desenvolupament d'aquest programa són:

- 5 voluntaris.
- Reforç individual per part d'un professional de l'àmbit de la psicopedagogia en atenció directa cada tarda durant l'època escolar.
- Accions tutorialis
- Èmfasi en les coordinacions amb els instituts.



#### d. Anàlisi de la Programació anual de l'any 2014

La primera categoria que analitzem fa referència als objectius específics relacionats amb la formació acadèmica dels adolescents per a l'any 2014. En general, la majoria dels CRAE analitzats reflecteixen en les seves programacions anuals objectius relacionats amb el desenvolupament acadèmic dels joves, ja siguin centrats directament en els seus estudis o centrats en l'àmbit de l'organització del propi centre residencial. Entre els objectius establerts pels centres que se centren més en l'organització pròpia destaquem:

##### **CRAE 1**

- Revisió del taller de deures per elevar el grau de motivació dels nois vers l'aprenentatge i crear una metodologia el més adaptada possible a les seves necessitats.

Aquest centre proposa una reorganització de les accions internes de suport acadèmic en l'àmbit metodològic que incideixi de ple en la motivació dels joves.

Per altra banda, entre els CRAE que se centren de forma específica en el rendiment acadèmic dels adolescents destaquem:

##### **CRAE 5**

- Augmentar el rendiment escolar quant al compliment de tasques que les joves tenen assignades. Per aquest motiu, s'augmentarà la ràtio d'educador/a i s'afegirà la carpeta de recomanació de l'escola. Com a indicador es tindrà en compte si hi ha una millora en les notes.

##### **CRAE 2**

- Aprovar el curs escolar
- Treure el graduat en ESO

##### **CRAE 6**

- Objectiu general: Millorar els aprenentatges i rendiment escolar

##### **Objectius específics:**

- Adquirir hàbits d'estudi i de lectura.
- Expressar-se correctament a nivell oral i escrit.
- Llegir i comprendre textos escrits.
- Utilitzar correctament les noves tecnologies de la informació.
- Realitzar operacions i càlcul.
- Mostrar inquietuds per nous aprenentatges.
- Aplicar el pensament abstracte.
- Utilitzar tècniques i recursos artístics.

- Reduir les incidències a l'aplicatiu dels instituts.
- Dur els deures diàriament fets.
- Assistir tots els dies a classe i ser puntuals.

Com observem en el quadre anterior, el CRAE 5, per aconseguir el seu objectiu, es planteja augmentar el personal de suport en l'espai de deures i millorar la coordinació entre centre educatiu-formatiu i CRAE mitjançant la carpeta de recomanacions. Per altra banda destaquem el CRAE 6, ja que a més de l'objectiu general també explicita els objectius específics, tots ells centrats en els joves. El fet d'explicitar aquests objectius orienta millor a l'equip educatiu, a banda que facilita l'avaluació de l'objectiu general.

Quant a la **tipologia d'activitats acadèmiques internes** reflectides en les programacions anuals, cal posar de manifest que no tots els CRAE expliciten aquestes accions. Dels CRAE que sí que fan referència hi ha centres que detallem de forma molt exhaustiva com desenvoluparan les seves accions, com per exemple el CRAE 1 i 6.

#### **CRAE 1**

##### **Taller de Deures**

A fi de reforçar i/o complementar els aprenentatges que fan els nois en els diferents recursos formatius, el taller de deures es planteja com un espai dirigit a millorar el rendiment escolar i les competències bàsiques per poder accedir a diferents formacions amb els coneixements mínims necessaris.

##### **Objectius:**

- Detectar necessitats formatives
- Adquirir l'hàbit d'estudiar i fer els deures en el seu temps lliure.
- Ajudar als joves en el seu procés d'aprenentatge.
- Treballar en l'adquisició de competències bàsiques.
- Oferir un espai físic i el material didàctic adient a la necessitat de cada noi.

##### **Metodologia**

- El taller es portarà a terme amb una freqüència diària, durant les tardes de dilluns a divendres, i es tindrà en compte el nivell de cada jove. Durant aquestes sessions principalment es realitzaran un reforç dels continguts treballats a l'aula, però també s'estimularan les competències instrumentals bàsiques (llengües i matemàtiques).
- Tots els joves hauran de participar en aquest taller; estiguin realitzant formació o cercant-la.
- Per tal de fer més eficient el taller, és bàsic la coordinació entre la tècnica d'inserció, els educadors i els centres educatius, d'aquesta manera és més fàcil detectar les necessitats formatives del noi.

- A banda d'utilitzar el material escolar, es treballarà en la creació d'un recull de material didàctic on es trobaran recursos de català, castellà, matemàtiques i geografia des del seu nivell més bàsic fins a la ESO / PQPI, però tenint en compte les necessitats dels joves que estiguin realitzant altres formacions com Batxillerat o Cicles Formatius.

#### **Avaluació**

L'avaluació es realitzarà de forma individual i continuada, tenint en compte els coneixements inicials del noi i observant els resultats obtinguts trimestralment. Per tal d'avaluar es realitzaran unes proves de nivell que indicaran la superació d'un grau per poder accedir a un altre de nivell superior.

#### **Horaris**

Matí: 10:30 a 12h

Tarda: 16 a 17h / 19 a 20h

#### **CRAE 6**

##### **Programa Psicopedagògic**

El programa es realitza de forma individual per tal d'ajudar-lo en les tasques acadèmiques i ajudar-lo a superar el curs en què estigui. En aquestes classes es valora les necessitats individuals de cada adolescent per tal de treballar aquells aspectes en què sigui menys competent.

##### **Objectius del programa:**

- Millora del rendiment acadèmic.
- Adquisició o manteniment de bons hàbits d'estudi.
- Actitud positiva i adquisició d'eines per a l'aprenentatge autònom.
- Millora de la predisposició per aprendre.
- Identificació de les dificultats per aprendre.
- Coneixement dels passos que ha de fer per aprendre (prendre apunts, fer resums).
- Demanda d'ajuda quan no sap fer quelcom.
- Aprenentatge de coses noves, curiositat per aprendre.

##### **Àrees que es treballen**

- Lingüística
- Matemàtica
- Tecnològica

##### **Metodologia**

- El programa es desenvolupa per dos educadors/es principalment, realitzant classes de forma individual d'una durada d'una hora i mitja (es pot ampliar i és flexible segons la necessitat de cada adolescent), i en diferent percentatge de jornada laboral. Es desenvolupa principalment, de dilluns a dijous. Altres educadors/es també atenen de forma individual algun adolescent per tal de reforçar aquesta atenció individualitzada.

- Persones voluntàries també ajuden en aquesta tasca i donen el seu servei per reforçar algunes matèries com anglès i matemàtiques o en altres matèries i treballar i detectar dificultats d'aprenentatge. Aquestes persones presten el seu servei durant algunes hores setmanals. Així, cada jove participa en les classes individuals de dilluns a divendres, en una freqüència que varia segons les necessitats individuals.

#### **Avaluació**

L'avaluació es realitza mitjançant un registre de les diferents classes impartides i aquelles competències i tasques realitzades diàriament per part de les persones responsables del programa. Es mantindrà una coordinació amb les escoles i instituts per tenir millor coneixement d'aquells aspectes a treballar, mitjançant tutories o comunicacions. Després de les diferents avaluacions escolars s'avaluarà la necessitat d'augmentar o disminuir la participació en el programa, així com els diferents aspectes o competències a treballar.

#### **Horaris previstos**

##### **Època escolar:**

15:30 a 17:00h programa psicopedagògic

17:30 a 19h Tasques escolars per grups

##### **Època no escolar:**

11 a 14h tasques escolars, conjuntament amb d'altres de tipus més d'oci.

Per altra banda, destaquem aquells CRAE que fan referència, de forma més sintètica, a les accions acadèmiques que desenvoluparan en el centre. En aquest cas, els CRAE expliciten les següents accions.

#### **CRAE 2**

- Reforç escolar
- Coordinacions amb els instituts o centres de formació

#### **Horaris previstos**

1 hora d'estudi diària

#### **CRAE 5**

- Tallers de reforç
- Aprenentatges bàsics en llengua castellana i catalana.
- Biblioteca.
- Matemàtiques.
- Videofòrum.

#### **Horaris previstos**

Espai de deures: mínim 1 hora

Entre Setmana: De 9,30h a 11h / De 15,30 a 19h.

Cap de Setmana: De 11h a 13,30h

Com podem observar, de forma general, les accions que desenvolupen els CRAE incideixen en dos clars aspectes, el suport acadèmic dins del CRAE (i amb recursos externs del voltant) i la comunicació i coordinació en els diferents instituts o centres de formació.

Com observem en el següent quadre, els CRAE tenen planificades unes coordinacions sistemàtiques, la majoria de forma trimestral, però també deixen oberta la possibilitat d'augmentar el seu nombre en funció de les necessitats mostrades pels joves.

**CRAE 1**

- Tècnica d'Inserció/tutors, recursos formatius: de forma periòdica.

**CRAE 2**

- 3 reunions anuals.

**CRAE 4**

- Estan contemplades, en funció del cas i el motiu de la reunió.

**CRAE 5**

- Seguiment per part de la coordinadora de cursos, mitjançant el correu electrònic o telèfon.

Cal destacar, finalment, que un CRAE explicita de forma força detallada com realitzarà les coordinacions amb els instituts i centre de formació, descrivint tant les accions, la metodologia, com els registres utilitzats.

**CRAE 6**

**Accions de coordinació i seguiment entre CRAE centre educatiu formatiu**

- Accions de coordinació trimestral.
- Recull trimestral de les assignatures aprovades
- Seguiment acurat de l'assistència, hàbits d'estudi, deures, etc., a través dels aplicatius dels centres.

**Metodologia**

- La coordinació amb els centres educatius serà diària a través dels aplicatius, a l'hora d'anar a buscar als joves a l'institut o bé mitjançant trucades de telèfon, per fer seguiment de l'assistència i rendiment. A banda es contempla reunions trimestrals i en cas de necessitats, reunions puntuals.
- Alhora, a través de les tutories i de la vida quotidiana es realitzarà un seguiment d'aquest apartat per tal de conèixer l'evolució, l'adquisició d'aprenentatges... i en general el progrés o les dificultats que es troben en aquest àmbit per tal de solucionar o millorar-les. En aquest àmbit també serà important i ajudarà al seguiment del tutor la figura dels educadors/res que participen en el programa psicopedagògic, responsables del reforç diàriament individual, així com del referent del grup de tardes,

que podran veure i fer un seguiment més exhaustiu de l'evolució dels aprenentatges i adquisició d'hàbits escolars i reforçar aquelles mancances.

- I per acabar, també hi haurà educadors/es referents de l'àrea, que realitzaran un seguiment de recollir tota la informació general a través de dades quantitatives de tots els recursos on assisteixin, cursos que realitzin, documentació, incidències, adaptacions curriculars... que coordinarà amb direcció de forma periòdica per tal d'anar valorant les competències adquirides en aquest àmbit. A més es durà a terme un recull trimestral dels resultats acadèmics de tots els nois/es, (a través de les notes) registrant el nombre d'assignatures aprovades per tal de fer un seguiment. I també s'intentarà fer un seguiment a través de l'aplicatiu i de les tutories en relació al tema d'hàbits assistència i deures, ja que moltes vegades el rendiment quantitatiu (notes) no es correspon amb l'esforç.
- I tot això, es farà través d'un registre del nombre de tutories i acords als quals s'arriben.

## 8. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ

---

---

### Introducció

Les conclusions d'aquesta investigació pretenen erigir-se com un treball meticulós, d'anàlisi, reflexió i de síntesi, en el qual es posi de manifest la informació rellevant i triangulada a partir de les fonts d'informació consultades i els instruments aplicats.

Així doncs, en primer lloc s'ha elaborat un marc teòric de referència, el qual ha guiat, orientat i fonamentat de forma teòrica la recerca en la seva globalitat per tal d'acostar-nos al problema objecte d'estudi. En segon lloc s'ha plantejat el marc aplicat de la investigació a partir del qual s'han fonamentat les diferents fases emprades per desenvolupar-lo, fent referència a les variables d'anàlisi implicades en l'estudi, a la fonamentació del mètode utilitzat, a la població i mostra utilitzada, als instruments que s'han utilitzat i als agents que han estat font d'informació. En tercer lloc, hem presentat la descripció dels resultats obtinguts d'acord amb els qüestionaris utilitzats, les entrevistes realitzades i les fonts documentals analitzades.

A continuació presentem l'apartat de conclusions en el qual es fa una interpretació dels resultats obtinguts a partir de dos referents clars:

- Els objectius de l'estudi d'investigació.
- El marc teòric de referència.

Cal remarcar que la triangulació de la informació obtinguda a partir dels instruments utilitzats i dels agents informants que han participat, queda reflectida en les conclusions que a continuació mostren.

Un cop finalitzades les conclusions d'aquest estudi d'investigació es presenta el model proposat d'intervenció socioeducativa en els CRAE, amb la finalitat d'augmentar el rendiment acadèmic dels joves.

### 8.1. Relació amb les variables personals i sociofamiliars

L'**objectiu** que ens plantejàvem en relació amb aquest àmbit feia referència a: ***descriure el perfil del col·lectiu de joves que resideixen en un CRAE amb edats compreses entre els 14 i 19 anys***; a partir del qual preteníem emmarcar i contextualitzar l'estudi d'investigació, identificant els trets característics dels joves participants en la recerca.

Els resultats obtinguts ens porten a concloure que **la mitjana d'edat en relació amb els joves participants ha estat de 16,18 anys**, i les edats més repetides han estat 17 anys i 16 anys. **Una mica més de la meitat dels joves participants eren de nacionalitat espanyola** (27 nascuts a Catalunya i un a la resta de l'estat espanyol). **La següent nacionalitat més nombrosa ha estat la marroquina**. La majoria d'aquests últims joves pertanyien al col·lectiu MEINA. Quant als joves estrangers, la meitat porten vivint a Catalunya més de tres anys i l'altra meitat fa menys de 3 anys que hi resideixen.

**Quasi la meitat dels joves que han participat en la recerca van ingressar per primera vegada en el circuit de protecció de la infància i l'adolescència quan tenien entre 14 i 17 anys**, fet que reforça el marc teòric de referència reflectit en aquests treball, quan recollíem que cada vegada era més habitual que ingressessin adolescents més grans als centres de protecció.

En relació amb el temps que fa que resideixen els joves als CRAE, **un 59,26% fa menys de dos anys que hi viu**, dada que també es correspon amb la reflectida anteriorment, quan afirmàvem que cada vegada els joves ingressen en els CRAE amb més edat.

**La gran majoria dels tutors/res dels CRAE han manifestat que els joves participants mantenen contacte amb la seva família** i d'aquests, una mica més de la meitat mantenen una *bona o molt bona* relació. A més, cal posar de manifest que, segons els tutors/res, dels joves que mantenen contacte amb la seva família, una mica menys de la meitat ho fan de forma setmanal.

**El 27,8% dels joves que han participat en la recerca presenten una discapacitat, trastorn o malaltia**, i la més freqüent resulta ser la discapacitat intel·lectual.

**El 25,9% dels joves participants han estat alguna vegada detinguts per la policia** i un 3,7% del total de joves ha estat ingressat en un Centre Educatiu de Justícia Juvenil.

**La meitat dels joves participants en la recerca**, segons han manifestat els seus tutors/res, **consumeixen algun tipus de substància perjudicial per a la salut**. La substància més consumida és el tabac (42,6%), seguida de l'alcohol (24,1%) i el haixix (22,2%).

Per finalitzar aquest apartat, hem d'afirmar que el perfil característic dels adolescents participants en la recerca fa referència a joves que es poden identificar amb unes o diverses de les següents característiques:



- Dificultats per establir vincles de confiança.
- Dificultats en el desenvolupament d'habilitats relacionals i en la gestió de les emocions (inestabilitats emocionals) que deriven, en certs casos, en situacions de descompensació.
- Manca d'acceptació de límits educatius.
- Estratègies limitades per a la gestió de conflictes.
- Necessitat d'autoreconeixement.
- Baixa autoestima i autoconcepte negatiu.
- En el cas de les dones, rol de submissió en les relacions de parella.
- Manca de tolerància a la frustració.
- Discapacitat i/o trastorns, en la majoria de casos de tipus mental.

Tot i així, també s'ha de destacar com aspecte positiu la capacitat de resiliència que presenten molts dels joves que, tot i la greu situació personal i sociofamiliar que travessen, són capaços d'establir i desenvolupar un projecte de vida i anar assolint els objectius que es proposen.

Arran de les consideracions anteriors **hem de concloure aquest punt posant de manifest les situacions tan complexes que envolten a la majoria dels joves participants en la recerca, les quals s'identifiquen clarament, tal com s'ha reflectit al marc teòric d'aquesta investigació, amb factors de risc que no faciliten els processos d'aprenentatge.**

## **8.2. Relació amb les variables de desenvolupament acadèmic dels joves**

El primer objectiu que es pren com a referència en aquest àmbit és: ***descriure els itineraris acadèmics - formatius que duen a terme els joves participants en la recerca.***

Establint aquest objectiu volíem conèixer la història acadèmica dels joves que han participat en la investigació i identificar aspectes clau que poguessin influir en el seu rendiment acadèmic.

**Més de la meitat (60%) dels joves que han participat en la recerca han repetit algun curs acadèmic en el transcurs de la seva vida**, i d'aquests el 60% són homes, mentre que el 40% restant són dones. Aquestes dades corroboren el que apuntàvem anteriorment al marc teòric quan esmentàvem que **els homes obtenen uns resultats acadèmics inferiors als de les dones**. S'ha de posar de manifest que un 6% del total de joves ha repetit més dos cursos escolars i un 2% ho ha fet tres vegades.

A més, i prenent en consideració el marc teòric d'aquesta investigació, el fracàs escolar, en moltes ocasions, es comença a gestar molt abans de l'ESO, i en aquest sentit podem comprovar com a **l'educació primària ja hi ha un nombre significatiu de joves participants en la recerca que ha repetit algun curs (20%)**. També s'ha de dir que a mesura que augmenta el nivell acadèmic el percentatge d'alumnes repetidors disminueix el nombre de repetidors; però no perquè aprovin més, sinó perquè encara no han arribat a aquest grau d'estudis. Tot i així, sí que podem afirmar que existeix una tendència que constata que a mesura que augmenta el nivell d'estudis que realitzen els joves, el nombre d'assignatures suspeses augmenta.

**El 36% dels joves majors de 16 anys no han assolit la titulació d'ESO** i estudien, en el moment de la recollida de dades, cursos de PQPI o d'altres relacionats amb la formació per a l'ocupació. S'ha de destacar el paper fonamental que representen la prevenció del fracàs escolar i els processos de transició cap a la vida adulta i l'ocupació, com a elements a prendre en consideració en el model que posteriorment proposem. La prevenció ha de fonamentar-se en què no es produeixi una desvinculació dels estudis i, per tant, passa pel fet de guiar als joves a fer recerca i seleccionar els estudis que millor es puguin adaptar a les seves necessitats, interessos i motivacions sense deixar de banda la importància preponderant que representa l'obtenció del títol de l'ESO. És a dir, hi ha diferents camins o itineraris per arribar a l'obtenció d'una titulació mínima exigida i hem d'orientar i empoderar als joves a què determinin la línia més pertinent prenent en consideració les pròpies circumstàncies.

En general, i prenent com a referència el títol de l'ESO, **les dones obtenen uns resultats acadèmics més positius que els homes**. Aquestes dades es corresponen amb altres investigacions referenciades al marc teòric d'aquesta investigació al voltant del rendiment acadèmic, on es reflectia que els resultats escolars de les dones és superior als dels homes.

**El nivell d'assoliment del títol de l'ESO és relativament baix**, així, tan sols el 25,71% dels joves majors de 16 anys tenen l'ESO aprovada. A més, dels joves que no tenen l'ESO aprovada i són majors de 16 anys, tan sols el 22,85% estan realitzant els estudis corresponents per assolir aquest títol mitjançant l'ESO. **La conclusió que es deriva radica en el fet de respectar els processos i ritmes de cada jove; encara que tinguin més de 16 anys i no disposin del títol de l'ESO, donat que sempre hi són a temps per**

**obtenir-lo; la qüestió important és evitar la desconexió o bretxa amb el món acadèmic.**

Respecte al tipus d'estudis que realitzen els joves, quasi la meitat cursen l'ESO, mentre que de l'altra meitat, **la majoria d'adolescents realitzen cursos de formació professional, en aquest cas sobretot els PQPI i en menor percentatge els CFGM.** S'ha de posar de rellevància que **són molt pocs els joves que continuen amb estudis de batxillerat un cop finalitzen l'ESO.** El percentatge tan alt de joves que realitzen els PQPI s'explica a partir de l'elevat índex de no aprovats en els estudis de l'ESO, ja que aquesta opció formativa s'erigeix com a una de les poques existents per donar continuïtat als seus estudis. D'altra banda, **la majoria de joves es troben realitzant els seus estudis en aules ordinàries.** En conclusió, els estudis que cursen els joves participants en la recerca s'orienten a la formació professional amb un grau de qualificació mig – baix, en la línia de les seves expectatives acadèmiques.

La majoria de professors/res i tutors/res als CRAE destaquen que els joves estan realitzant estudis adequats a les seves característiques, tot i així, existeix un percentatge que manifesta tot el contrari. En aquest sentit **hem de concloure que quan els tutors/res exposen que els estudis que cursen els adolescents són adequats, el pes de les justificacions se situa sobretot en elements externs als joves** (continguts i tipus de recurs), **el que significa que aquesta adequació es veu en relació amb la disposició d'una sèrie de recursos; i quan els estudis no són adequats, la justificació és compartida entre les característiques personals dels joves i el tipus de continguts.** Per tant, si ens remetem al marc teòric de la investigació, estem d'acord amb el fet que quan la situació acadèmica dels joves és negativa, el pes de la responsabilitat recau molt més en ells, que si la situació és positiva, moment en què les causes recauen majoritàriament en elements externs. Aquest aspecte és summament important perquè el jove pot arribar a percebre que tota la responsabilitat de la situació acadèmica és seva, i per tant, si percep que no té els recursos personals suficients per entomar la situació, possiblement abandonarà els estudis. Aquest és un dels factors clau que enfoca l'anàlisi del rendiment acadèmic com la resultant d'un sistema compost per diferents dimensions.

**Els joves destaquen com a elements positius dins del sistema educatiu els aspectes vinculats amb les relacions** (sobretot amb el grup d'iguals i en menor mesura amb els professors/res) **i amb el context on l'institut o centre de formació es troba.** Aquest aspecte està per sobre dels continguts que es treballen a classe o de la tipologia de

recurs al qual assisteixen. Per tant, un aspecte cabdal a prendre en consideració de cara als resultats escolars serà dedicar especial atenció al grup de referència dels joves dins de l'Institut o centre de formació i traslladar als professors/res la importància que per als joves tenen la relació i el vincle que poden establir amb ells. **Els elements negatius que els adolescents assenyalen es relacionen amb els continguts treballats a classe i en menor mesura amb la relació amb els professors/res.** Per aquest motiu la reflexió que es deriva ens advoca a proposar les següents recomanacions per a tutors/res dels CRAE i professors/res d'instituts o centres de formació:

- Fer partícip a l'adolescent en el moment de seleccionar el centre educatiu.
- Respectar en la mesura del possible els interessos i motivacions dels adolescents.
- Fer visites prèvies als centres educatius-formatius perquè els joves coneguin el context i puguin establir un mínim de vincle previ amb part del professorat.
- Fomentar en els joves la percepció d'utilitat dels estudis que estan realitzant, fent transferències a la vida quotidiana.
- Fomentar que l'adolescent pugui tenir relació amb diferents grups d'iguals, ampliant d'aquesta forma la seva xarxa social.

**Una part important dels joves mostra dificultats d'aprenentatge en les diferents assignatures que cursa. La visió que tenen tant els professors/res com els tutors/res és més negativa que la que tenen els joves** sobre el nombre d'assignatures amb les quals tenen dificultats. Aquest fet requereix millorar la comunicació entre professionals i joves, perquè aquests últims puguin obtenir una visió més real i pràctica de la situació acadèmica. **Les assignatures en què els joves troben amb més dificultats per assolir els aprenentatges fan referència a les de tipus troncal (propedèutiques)** com són: matemàtiques, geografia i història, anglès, tecnologia, ciències de la natura, català i castellà. És destacable remarcar com, en general, a excepció de les assignatures de català i castellà, hi ha un percentatge major de joves que perceben tenir-hi dificultats que no de tutors/res dels CRAE. De nou ens remetem a la necessitat de comunicació entre joves i tutors/res dels CRAE per formar una imatge compartida de les necessitats reals. En relació amb les assignatures de català i castellà hem d'aclarir que la valoració és invertida, és a dir, existeix un major percentatge de tutors/res que ressalten les dificultats, que no de joves. Aquests tutors/res són principalment els que atenen al col·lectiu MEINA, joves que la majoria de vegades mostren una visió esbiaixada de les

seves competències lingüístiques en català i castellà i que perceben que obtenint-hi un mínim nivell, ja és suficient per donar resposta a les necessitats del context.

**Els joves mostren un nivell de percepció com a estudiants millor que el que tenen tant els seus tutors/res als CRAE, com els seus professors/res.** A més, la percepció que tenen els joves en relació amb el que pensen els seus tutors/res del CRAE i els professors/res dels instituts o centres de formació, s'acosta molt a la imatge real que tenen aquests agents. És a dir, en el fons podem observar com els joves saben perfectament quin tipus d'estudiants són, però amb la finalitat de protegir la seva autoimatge i no desvaloritzar-la encara més (si fos el cas), distorsionen la seva realitat. Tot i així, **els tutors/res dels CRAE assenyalen un nivell de satisfacció vers les notes dels joves major que el que tenen aquests últims.** Això ens indica el grau de comprensió que mostren cap a la situació dels adolescents i, per tant, les avaluacions equitatives que realitzen.

Quan hem analitzat les notes dels joves **en relació amb anys anteriors**, hem identificat com **una mica més d'un terç dels professors/res no podien establir la comparativa, possiblement perquè no disposaven de la informació necessària.** A més, **un 7,4% dels tutors/res tampoc podíem fer la comparació**, bé perquè no coneixien l'història acadèmica del jove o perquè no estaven degudament informats del desenvolupament actual. **La conclusió que se'n deriva és que és primordial que tant professors/res com tutors/res dels CRAE coneguin en profunditat la història acadèmica dels joves i puguin establir les necessitats d'intervenció educativa, així com el tipus de metodologia que millor s'adapti a les seves característiques.** Per tant, les orientacions en forma de recomanació que realitzem al respecte són:

- Recollir per part del CRAE tota la informació disponible al voltant de la història acadèmica dels joves, tant en relació amb temes estrictament curriculars com de relacions amb els professors/res, amb la resta d'iguals, motivacions, interessos, etc. Les fonts d'informació han de ser variades i cal implicar tant a la família, si es pot, com a antics professors i a l'EAP.
- Transferència de la informació disponible a tot l'equip educatiu del CRAE.
- Transferència de la informació disponible per part del CRAE a l'institut o centre de formació.
- Possibilitat d'establir un contacte per part del CRAE perquè els dos centres educatius (l'antic i l'actual) puguin intercanviar informació.

En general, **segons la percepció dels professors/res dels instituts o centres de formació, una mica més de la meitat dels joves participants en la recerca mostren un rendiment acadèmic inferior al de la resta de companys de classe.** Aquest fet ens porta a preguntar-nos fins a quin punt aquesta valoració pot estar condicionada per estigmes o prejudicis i la necessitat d'establir mecanismes compensadors que puguin facilitar que els joves puguin obtenir uns resultats escolars òptims.

Tot i així, aquest fet no es pot afirmar taxativament, ja que, com segons posen de manifest els professors/res dels instituts i centres de formació a les entrevistes, actualment hi ha força famílies que estan travessant per situacions molt complexes, les quals tenen conseqüències negatives en els fills.

La mitjana assolida en relació amb els hàbits d'estudi que mostren els joves a classe, tant per part dels professors/res a l'institut o centre de formació, com dels tutors/res dels CRAE com dels propis adolescents, se situa en un nivell alt, fet que, conjuntament amb el factor que la mitjana d'hàbits relacionals a classe també està situada en un nivell elevat, ens fa concloure que **hi ha joves que mostren un bon comportament a classe, assisteixen, evidencien unes bones relacions amb el grup d'iguals i amb els professors/res, però es mantenen de forma passiva sense integrar els aprenentatges que es transmeten.** Hi ha diferents factors que corroboren aquesta idea:

- La participació dels adolescents a classe se situa en un nivell molt proper a la mitjana teòrica, tant des del punt de vista dels professors/res, dels tutors/res als CRAE, com dels joves participants.
- L'atenció mostrada a classe per part dels joves està situada en un nivell mitjà segons els professors/res i els seus tutors/res als CRAE, tot i que els joves tenen una percepció major del seu grau d'atenció.
- El nivell de consciència d'haver de fer deures i treballs és valorat de forma positiva per part dels joves, però no tant si analitzem la percepció que tenen els professors/res dels instituts o centres de formació, qui posteriorment precisen que la realització de deures i treballs es troba per sota de la mitjana teòrica, en un nivell mitjà.
- Alguns joves utilitzen les classes com moments de tranquil·litat per pensar en els seus problemes personals i sociofamiliars, sense prestar la deguda atenció als aprenentatges treballats.

**Al CRAE, els hàbits d'estudis que evidencien els joves es caracteritzen per una baixa predisposició en fer deures, treballs i dedicar temps a estudiar.** Aquesta situació deriva en què s'hagi de dedicar un temps significatiu, per part dels tutors/res dels CRAE, a indicar i fer veure als joves la necessitat de posar-s'hi. La meitat dels joves dediquen a tasques escolars més de tres dies a la setmana en el CRAE, mentre que l'altra meitat o bé directament no hi dediquen temps o ho fan tan sols un o dos dies. Un aspecte a destacar dels hàbits d'estudi dels joves en el CRAE fa referència a la baixa participació que mostren, la qual és inferior a la que evidencien a classe. Aquest fet pot venir determinat per la manca de motivació i d'interès vers els estudis, i per la percepció que ja no tenen l'obligació d'estudiar i fer deures, com sí que la tenen a l'institut o centre de formació. Aquest nivell baix de participació fa que l'educador/a encarregat de les tasques de suport acadèmic hagi de prestar una atenció significativa per evitar que els joves desconnectin de les seves activitats. **La conclusió que se'n deriva es relaciona directament amb la necessitat de dominar, per part dels equips educatius dels CRAE i els professors/res als instituts o centres de formació, estratègies i processos de motivació que de forma gradual permetin un canvi d'actitud en els joves i que els predisposi de forma positiva cap als estudis.** Aquestes estratègies de motivació es basarien en:

- Transmetre expectatives positives als joves relacionades amb les seves possibilitats.
- Donar seguretat i confiança.
- Donar un servei de suport i orientació en la planificació i organització acadèmica.
- Establir objectius assolibles a curt termini.
- Oferir un reforç positiu davant els assoliments d'objectius.
- Gestionar la no consecució d'objectius com a noves oportunitats d'aprenentatge i com quelcom consubstancial a les persones en els seus projectes de vida.
- Destacar la utilitat i funcionalitat dels aprenentatges treballats.
- Oferir oportunitats perquè els joves puguin transferir a la pràctica allò que estan aprenent i puguin mostrar els resultats a la resta de persones.
- Trobar la complicitat de la família, si s'escau, per unificar la intervenció educativa.
- Analitzar conjuntament amb els joves els resultats assolits en els estudis i els avantatges que aquest fet suposa en el projecte de vida de cadascun d'ells.

**Més de la meitat dels joves porten a terme les activitats acadèmiques sense pensar abans de fer la tasca;** com a conseqüència, en nombroses ocasions els plantejaments dels treballs i/o els resultats finals obtinguts no són correctes. Aquest factor és summament important perquè, si com veurem a continuació, aquest col·lectiu de joves mostra uns nivells d'atenció i concentració baixos, que dificulten l'assoliment dels aprenentatges, és fonamental donar-los pautes per centrar l'atenció, planificar abans de fer i exercir el pensament lateral; en definitiva adquirir l'hàbit de pensar abans de fer.

**El segon objectiu** establert per analitzar el desenvolupament acadèmic dels joves que resideixen en els CRAE és: ***identificar els condicionants que afecten als joves en el desenvolupament dels cursos acadèmics.*** Els principals condicionants que mostren els joves participants en la recerca fan referència a:

#### ***Des del punt de vista sòciofamiliar***

- La història i/o situació sòciofamiliar passada i actual dels adolescents.
- Els missatges contraproductius que la família traslladen als adolescents.
- Actuacions incoherents de la família (sobretot dels progenitors).

#### ***Des del punt de vista individual***

- Bloqueig emocional que interfereix de forma significativa en la capacitat d'atenció i concentració dels joves.
- Facilitat per distreure's.
- Irritabilitat significativa.
- Crides d'atenció en forma de conductes disruptives (necessitat d'autoreconeixement). Moltes vegades aquest comportament ve determinat per l'estat emocional de l'adolescent.
- Autoconcepte negatiu cap als estudis (valoració negativa de si mateixos).
- Nivells deficients d'autoestima i autoconfiança, els quals limiten la participació normal dels adolescents en l'àmbit acadèmic.
- Limitacions per establir uns objectius de mínims.
- Dificultats per seguir normatives.
- Influències negatives del grup de referència.
- Manca d'hàbits d'estudi.
- Manca de motivació.
- Manca de capacitat per mantenir l'assistència regulars a l'institut o centre de formació.



- Manca de voluntarietat i perseverança.
- Predisposició negativa cap als estudis derivada, a més, d'una falta d'expectatives en els estudis. Aquesta visió ve determinada per la manca de sentit, funcionalitat i utilitat que els joves dipositen en els estudis que realitzen.
- Manca de nivell acadèmic requerit per integrar nous aprenentatges.
  
- Proximitat a la majoria d'edat. Aquest és un aspecte que pot influir de dues formes oposades. Primerament pot incidir en el jove de forma positiva (sempre i quan li quedi un temps prudencial fins a la majoria d'edat), ja que si els 18 anys estan a prop, però el jove percep una distància prudencial per consolidar un canvi i assolir els objectius, aquesta proximitat serà positiva. Segonament pot incidir de forma negativa si la majoria d'edat està a prop i el jove percep que no disposa els recursos personals per respondre a les demandes bàsiques d'aquesta etapa de la vida. En aquest cas, l'estrès generat pot arribar a uns nivells que interferiran de forma global en el jove, afectant, òbviament, a l'àmbit acadèmic.
- Presència d'una discapacitat, trastorn o malaltia, la majoria de vegades relacionada amb la salut mental.

En el cas dels joves que pertanyen al col·lectiu MEINA s'afegeixen les següents característiques:

- Falta de competències lingüístiques en català i castellà.
- Manca de comprensió i de domini de la cultura del país acollidor.
- Comprensió limitada del sistema educatiu i de la formació professional.
- Visió desdibuixada o distorsionada de la realitat.

#### ***Des del punt de vista institucional***

- Manca d'un diagnòstic prematur que faciliti la posada en marxa d'una intervenció socioeducativa. És a dir, la situació sociofamiliar pot arribar a eclipsar algun trastorn o dificultat dels adolescents.
- Canvis freqüents de centres educatius els quals s'erigeixen com a un condicionant en els processos d'aprenentatge, tot i que, en funció del cas, s'ha de valorar que un canvi pot ser adequat per trencar amb la dinàmica negativa que presenta un adolescent.
- Visites mèdiques i/o gestions varies que han de realitzar els adolescents dins de l'horari acadèmic.

- Manca de previsió del procés de transició institut – institut o institut – centre de formació. Aquest fet, que generalment genera una situació d'estrès en els joves pot desencadenar situacions de distanciament entre els joves i el nou centre educatiu-formatiu.
- L'entorn del CRAE. Tot i que hem d'afirmar que el centre residencial pot arribar a ser un bon recurs pel suport acadèmic dels joves, en determinats moments, en funció del clima de convivència existent, pot erigir-se com un context poc afavoridor de les condicions adequades pels estudis.
- Manca de personal educatiu per oferir una veritable atenció individualitzada i personalitzada.
- Manca de personal educatiu amb la qualificació professional adient per identificar dificultats d'aprenentatge i actuar en conseqüència.
- Manca d'una intervenció i orientacions educativa consensuada.

Hem de destacar que **han sigut escassos els condicionants per a l'aprenentatge esmentats pels professors/res i pels tutors/res que es poden vincular amb factors directament no relacionats amb els joves**, tals com les situacions sociofamiliars o la manca de capacitat de l'institut o centre de formació per adaptar-se a les necessitats dels joves (des del punt de vista dels recursos personals i els nivells de qualificació d'aquests, etc.) És a dir, tal com esmentàvem en el marc teòric d'aquesta recerca, **la majoria de vegades les causes del baix rendiment acadèmic dels joves recauen estrictament en la seva persona, com un ésser aïllat del sistema.**

A partir de les conclusions anteriors, el model proposat ha d'estar centrat en la persona, i ha de recollir accions que facilitin als joves atendre i concentrar-se en la tasca acadèmica, a més de proposar activitats que permetin obtenir un èxit de manera ràpida, i així, progressivament, canviar l'autoconcepte negatiu que molts dels joves projecten sobre les seves possibilitats acadèmiques. A mesura que aquest autoconcepte vagi canviant, també ho farà la predisposició cap als estudis, donat que els joves percebran que disposen dels recursos personals per respondre de forma eficient als requisits que se li demanen i no mostraran accions d'evitació.

**Com a factors facilitadors de l'èxit acadèmic dels joves objecte d'estudi, concloem amb els següents aspectes:**

***Des del punt de vista individual***

- Facilitat per assolir els continguts de les assignatures.

- Predisposició pels estudis (anar a classe, estudiar, fer els deures...).
- Confiança en si mateixos i expectatives positives.
- Desenvolupament d'hàbits acadèmics de forma rutinària.
- Grup d'iguals amb dinàmiques positives a l'institut o centre de formació.

#### ***Des del punt de vista institucional***

- Implicació positiva dels educadors/res al CRAE i professors/res a l'institut o centre de formació.
- Desenvolupar una intervenció socioeducativa a partir del vincle.
- Suport adequat, continu i organitzat des del CRAE (espais, recursos didàctics, Hàbits i rutines sistemàtiques, temps,...).
- Coordinació sistemàtica entre educadors/res al CRAE i professors/res a l'institut o centre de formació.
- Unificació de criteris educatius.

#### ***Des del punt de vista sòciofamiliar***

- Estabilitat familiar.
- Suport i recolzament afectiu.

Per altra banda, aquests trets concorden amb els resultats obtinguts sobre els **atributs positius dels joves** vers el seu desenvolupament acadèmic, quan se li ha preguntat tant a tutors/res dels CRAE com a professors/res dels instituts o centres de formació. El gruix significatiu d'atributs **se centren principalment en la individualitat** dels joves, és a dir, en la responsabilitat, interès, motivació, constància, esforç i participació.

Cal subratllar dos elements summament importants dels trets anteriors. Primerament, constatem que **l'autoconcepte se situa una altra vegada com a factor bàsic en el procés d'aprenentatge** i, per tant, cal prendre'l en consideració per l'establiment del model que posteriorment presentarem. En segon lloc, hem de posar de manifest que **en el moment que parlem d'èxit apareixen factors externs als joves. En aquest cas fent referència a la implicació positiva del professorat i al suport en el CRAE, factors que no han aparegut quan abordàvem els factors que condicionen el desenvolupament acadèmic de forma negativa.**

El tercer objectiu establert per analitzar el desenvolupament acadèmic dels joves que resideixen en els CRAE és: ***conèixer les expectatives que els joves participants en la recerca tenen en relació amb els seus processos acadèmics.***

Quant a la tipologia d'estudis que els joves podrien finalitzar, els resultats obtinguts són molt semblants entre els professors/res, els tutors/res dels CRAE, i els mateixos adolescents. Tot i així, **els adolescents presenten una visió més positiva que la dels seus tutors/res o professors/res en relació amb el tipus d'estudis que podrien arribar a assolir.** Hem de prestar atenció a aquest aspecte perquè **potser se li estan traslladant als joves una imatge i unes expectatives que poden limitar d'alguna forma el seu desenvolupament acadèmic,** seguint el mite de l'efecte *Pigmalió*. Cal destacar que aquestes diferències són més evidents entre els joves i els seus professors/res. El model presentat ha de transmetre una imatge real de les possibilitats dels joves, respectar les seves expectatives i, en cas que siguin molt altes i allunyades d'unes possibilitats reals, ajudar-los a acceptar les seves limitacions. **Les expectatives que expressen les tres tipologies d'agents implicats en la recerca se centren en estudis de formació professional com PQPI i en menor mesura CFGM i CFGS.** Els estudis universitaris apareixen com a expectatives, però en un percentatge inferior.

En general, i a partir de les entrevistes realitzades als joves extutelats, podem afirmar que aquests, en el moment en el qual es trobaven en el CRAE, li donaven un valor relatiu als estudis, verbalitzant alguns d'ells respostes estereotipades com *"no vull acabar com els meus pares o "és fonamental tal com està construïda la societat"*, però a l'hora de la veritat no eren capaços de mantenir les seves intencions inicials. Per altra banda, de nou hem de fer menció a què **l'acostament a la majoria d'edat és un factor que ajuda a canviar l'actitud dels joves davant els estudis, predisposant-los de forma més positiva** sempre i quan percebin que disposen de temps per reconduir la situació.

### **8.3. Relació amb les variables de l'àmbit de coordinació entre CRAE i Institut o centre de formació**

La coordinació entre CRAE i els instituts o centres de formació esdevé un factor elemental en el desenvolupament acadèmic dels adolescents. Per aquest motiu, ens vam plantejar com a objectiu: ***descriure com es duu a terme el treball de coordinació entre els CRAE i els instituts i centres de formació.***

**Tots els CRAE tenen establert un protocol de comunicació i coordinació amb els instituts i centres de formació** reflectit en el seu RRI, el qual conté com a mínim els següents punts:

- Primera reunió conjunta entre CRAE i institut o centre de formació amb la finalitat de presentar l'adolescent i establir les primeres línies d'intervenció. Valoració d'incloure a l'EAP en posteriors reunions.
- Establiment de la forma en la qual es portarà a terme la comunicació i coordinació entre ambdós recursos. En general existeix una reunió presencial cada trimestre i trucades telefòniques o correus electrònics de forma quinzenal o mensual. També, en funció de les necessitats que mostri l'adolescent, la coordinació es realitza amb més freqüència.
- En determinades ocasions, l'agenda s'erigeix també com a un mecanisme útil de comunicació entre joves, professors/res i tutors/res als CRAE. Actualment també hem de fer referència a les plataformes virtuals que utilitzen els instituts.

Per tant, podem dir que en **tot moment preval un plantejament i desenvolupament formal en l'actuació de la comunicació i la coordinació.**

**La valoració de la coordinació entre CRAE i els instituts o centres de formació que realitzen els professors/res és positiva**, destacant que la gran majoria de vegades tenen un únic interlocutor i que l'accessibilitat a ell és bona. Considerem aquest últim aspecte de vital importància per desenvolupar una correcta coordinació amb els CRAE, ja que si hi ha més d'un interlocutor/a, la informació i els encàrrecs són susceptibles de perdre's en el procés de traspàs de la informació. Tot i així, valorem de forma positiva que sigui el tutor/a del jove qui realitzi la coordinació i estigui implicat, de ple, en el desenvolupament acadèmic del jove en qüestió. Si no és així, i existeix una figura en el CRAE de coordinació amb els instituts o centres de formació, han d'existir els mecanismes adequats de transmissió de la informació dins del CRAE per tal que aquesta arribi a tots els agents educatius. **En la mateixa línia valorativa es posicionen les direccions i educadors/res dels CRAE**, tot i que destaquen que potencialment es poden donar les següents dificultats:

- Certa resistència per part dels professors a escoltar orientacions i indicacions de com intervenir educativament amb els joves.
- Decisions que són preses de forma unilateral sense consultar al CRAE (expulsions, etc.) i que poden interferir de forma molt negativa en el desenvolupament dels joves.
- Manca de claredat sobre quins són els interlocutors a l'institut o centre de formació.

**Aproximadament un terç dels professors/res posen de manifest que no estan realitzant cap tipus de treball conjunt amb els CRAE.** El fet a destacar és que hi ha un **17,5% de professors/res que, tot i no estar satisfets amb el rendiment acadèmic dels joves, tampoc estan desenvolupament cap tasca conjunta amb el CRAE.** Considerem aquest aspecte com a clau en els processos acadèmics dels joves, ja que els adolescents que més necessiten un treball coordinat entre ambdós recursos són els que, a vegades, menys coordinació generen i, per tant, els resultats continuen sense experimentar canvis en positiu. Es podria arribar a interpretar que, en aquests casos, el professorat hauria perdut tota l'esperança en el fet que els adolescents poguessin assolir els objectius d'aprenentatges.

**Les accions conjuntes** que estableixen els CRAE amb els instituts o centres de formació estan, en gran part, centrades exclusivament en la comunicació i coordinació d'acord al desenvolupament dels joves a classe (traspàs d'informació) i, en menor mesura, en intervencions educatives individualitzades, ja siguin regularització d'horaris, establiment conjunt d'objectius i estratègies sota un pla de treball, control d'agendes, etc. Aquest és un fet que s'hauria d'analitzar en funció del cas, però prenent en consideració la complexitat del col·lectiu objecte d'estudi i els resultats acadèmics que obtenen, es fa necessari establir un pla d'acció conjunt entre CRAE i institut o centre de formació que vagi més enllà de la mera transmissió d'informació relativa al desenvolupament de l'adolescent, i que es concreti en acords i pactes concrets d'actuació que impliquin la participació del jove.

No podem afirmar que el treball conjunt entre institut o centre de formació i els tutors/res als CRAE sigui un factor que condicioni el nivell de desenvolupament de competències bàsiques percebudes per aquests agents; tot i així, sí que **podem afirmar que existeix una tendència que ens informa que la presència de treball conjunt es dóna més amb aquells joves que, segons els seus tutors/res, tenen un menor nivell de competències bàsiques.** Aquest fet resulta comprensible des del punt de vista d'oferir una atenció educativa en funció de les necessitats mostrades pels joves. Dit això, tornem a posar de manifest que no ens hem d'oblidar de la situació de vulnerabilitat en la qual es troben els joves tutelats i de la necessitat de suport i reconeixement que precisen, independentment del seu nivell de desenvolupament de competències bàsiques.

#### **8.4. Relació amb les competències bàsiques autopercebudes pels joves participants i percebudes pels seus tutors/res als CRAE**

L'àmbit de les competències dels joves participants en la recerca ha estat un pilar fonamental al llarg del present estudi d'investigació, concretat en l'**objectiu** que reflectíem a l'inici d'aquest treball: **analitzar el perfil que disposen els joves participants en la recerca, prenent com a referència les seves competències bàsiques.**

En primer lloc, l'anàlisi de les competències dels joves ens porta a concloure que **no existeixen diferències significatives en el grau de desenvolupament de les competències bàsiques entre els joves majors de 16 anys i els que no ho són.** En un principi podríem pensar que els adolescents amb més edat, i amb major recorregut acadèmic (teòricament) serien els que obtindrien millors resultats competencials. Un cop analitzats els resultats concloem que no existeixen diferències entre els nivells d'autopercepció dels joves participants, ni entre els nivells percebuts pels seus tutors/res als CRAE. Per tant, podem dir que **l'edat no és un factor condicionant en el nivell de desenvolupament competencial dels joves.**

En segon lloc, i prenent en consideració la variable *gènere*, podem concloure que **no existeixen diferències significatives en el desenvolupament competencial entre dones i homes, ni des del punt de vista dels joves participants, ni des del punt de vista dels seus tutors/res als CRAE i professors/res als instituts o centres de formació.** Tot i així, hi ha una tendència que ens informa que **les dones obtenen uns millors resultats.** Aquesta conclusió es basa en els següents aspectes:

- Tant els adolescents participants com els seus tutors/res coincideixen en què **el grau de competències és major en les adolescents dones** que en els adolescents homes.
- **Existeixen diferències significatives en la competència *Lingüística***, tant des del punt de vista de l'autopercepció dels adolescents com des de la percepció dels seus tutors/res dels CRAE, **sempre a favor de les dones.**
- **Els adolescents**, a banda de manifestar diferències significatives en la competència *Lingüística* i la dimensió *Oral, Lectora i Escriptura*, també **perceben diferències significatives en la dimensió *d'Habilitats socials***, sempre a favor de les dones.

- Els tutors/res dels CRAE, a banda de reflectir diferències en la competència *Lingüística* i la dimensió *Lectora* i *Esriptura*, també **perceben diferències significatives en la dimensió *Accés i tractament de la informació*, sempre a favor de les dones.**
- En el cas dels professors/res també s'identifiquen diferències en la competència *Matemàtica* i *Lingüística* (les dues que s'han analitzat) **a favor de les dones.**

En conseqüència, **podem afirmar que la variable *gènere* no esdevé un element condicionant en el desenvolupament competencial dels joves, però sí que existeix una tendència a favor de les dones i, per tant, és un element que s'ha de prendre en consideració quan s'analitzen els factors de risc.**

En tercer lloc, **existeixen diferències en el desenvolupament competencial dels joves en funció de la variable *Lloc de naixement*; i és que els joves nacionals, segons els tutors/res als CRAE i els professors/res als instituts o centres de formació, obtenen un millor grau de desenvolupament competencial, sense que aquestes diferències arribin a ser significatives.** Aquesta conclusió es basa en els següents aspectes:

- Els tutors/res perceben que el domini de competències dels joves nacionals és més elevat que els dels joves estrangers.
- Els tutors/res perceben que els joves nacionals tenen un domini de competències *mitjà*, a excepció de la competència *Lingüística* i *Tractament de la informació* i *competència digital*, que són percebudes amb un nivell de desenvolupament *alt*.
- Les diferències entre joves nacionals i joves estrangers percebudes pels tutors/res fan referència a les dimensions *Oral*, *Escrita*, *Lectora*, i a la competència *lingüística*; per altra banda, també existeixen aquestes diferències en la dimensió en *Accés i tractament de la informació* i en la *competència en Tractament de la informació* i *competència digital*.
- Finalment, els professors /res d'instituts perceben un major domini de la competència *Lingüística* i la competència *Matemàtica* en els joves nacionals, existint diferències significatives en la competència *Lingüística*.



Per altra banda, afirmem que **els joves estrangers es perceben amb un grau més elevat de competències bàsiques que els joves nacionals**, d'acord amb els següents aspectes:

- Totes les competències autopercebudes pels joves estrangers se situen en un nivell de domini *alt*, menys la competència *Laboral* que se situa en un nivell de desenvolupament *mitjà*.
- Totes les competències autopercebudes pels joves nacionals estan situades en un nivell *alt*, menys la competència *Matemàtica*, *Laboral* i *Aprendre a aprendre*, que s'emmarquen en un nivell *mitjà*.
- Des del punt de vista dels adolescents participants en la recerca, les diferències entre joves nacionals i joves estrangers s'identifiquen en les dimensions de *Resolució de problemes*, *Utilització d'objectes quotidians*, *Interacció amb l'entorn*, *Salut*, *Dinàmica personal*, *Habilitats cognitives*, *Autonomia* i *pensament social*, sempre a favor dels segons. Per altra banda, les diferències en relació a les competències es donen en la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*, en la competència en *el Tractament de la informació* i competència *Digital*, en la competència en *Aprendre a Aprendre*, en la competència *Social i Ciutadana*, així com en la mitjana de la competència global. En aquest cas, també els joves estrangers perceben que tenen un grau més elevat d'aquests competències que els joves nacionals.

Per tant, i arran de les consideracions anteriors, podem concloure que **els joves nacionals tenen un millor desenvolupament competencial que els joves estrangers** i, per tant, aquest factor els pot condicionar els resultats acadèmics. A més, **els joves estrangers tendeixen a sobrevalorar totes les seves competències**, moltes vegades per motius relacionats amb mecanismes d'autoprotecció, per restablir una homeòstasi que els permeti fer front a la complexa situació en què viuen.

En quart lloc, **la percepció que mostren els joves en relació amb el seu grau de desenvolupament de competències és superior a la que assenyalen els seus tutors/res en els CRAE, existint diferències significatives en totes les competències analitzades**. Tot i que en un principi podríem pensar que les dificultats que els joves mostren en els estudis, conjuntament amb el seu historial acadèmic, condicionen el seu grau d'autopercepció de competències bàsiques; en la realitat aquest fet no es dona, ben al contrari, els nivells autopercebuts són força elevats. És important considerar que dues

de les competències que han valorat els joves i que estan per sota de la mitjana total han estat la competència *Matemàtica* i la competència en *Aprendre a aprendre*, ambdues s'erigeixen com a pilars fonamentals en els estudis.

Les competències que els tutors/res dels CRAE han valorat amb un major nivell de desenvolupament han estat *Tractament de la informació i competència digital*, *Coneixement i interacció amb el medi* i la *competència Lingüística*. Cal posar de manifest, en relació amb aquesta última competència, que les dimensions *escrita* i *lectora* han assolit uns resultats molt per sota de la *dimensió Oral*, que ha estat la dimensió que ha fet pujar el nivell de desenvolupament global de la competència. En conseqüència, aquest és un factor a prendre en consideració des dels CRAE, per reforçar en la intervenció educativa. **De les competències que els tutors han valorat amb un menor nivell de desenvolupament, cal destacar la competència en *Aprendre a aprendre*, *Autonomia i iniciativa* i la competència *Matemàtica*.** Centrats en aquesta última competència, cal subratllar el resultat obtingut en el grau de percepció de la dimensió *Resolució de problemes*, el qual obté, **amb diferència, el menor nivell de desenvolupament.** Aquesta dimensió està directament relacionada amb la definició de competència, i encara que estigui emmarcada en la competència *Matemàtica*, és transversal a la resta de competències, donant una idea de les limitacions que els joves poden mostrar en els seus contextos d'interacció. **En definitiva, les tres competències esmentades anteriorment són de vital importància per obtenir uns resultats acadèmics positius. Per tant, tot i que el grau de percepció dels tutors/res és mitjà, aquests factors, juntament els nivells assolits en la dimensió escrita i lectora, podrien explicar part dels resultats acadèmics dels joves que han participat en la recerca.**

**Les competències que els joves** participants en la recerca **han valorat** amb un grau de desenvolupament **més elevat** han estat *Tractament de la informació i competència digital*, *Autonomia i iniciativa*, i *Social i Ciutadana*. L'autopercepció d'un grau superior en aquestes competències té certa lògica, donat que els joves utilitzen les noves tecnologies de forma diària, aspecte que els pot crear una imatge distorsionada del veritable grau de desenvolupament, ja que la seva utilització es basa, principalment, en els jocs i les xarxes socials. Per altra banda, també es troba certa lògica en què la competència en *Autonomia i iniciativa* obtingui un nivell molt elevat de desenvolupament, ja que com a adolescents que són, estan en permanent recerca de forjar-se una imatge adulta i, per tant, autònoma.

Cal remarcar que **la competència laboral ha estat, amb diferència, la competència que ha obtingut un nivell menor de desenvolupament, tant en l'autopercepció dels joves com en la percepció dels seus tutors/res als CRAE.** Dins de les dimensions que componen aquesta competència, és la dimensió referida a *Drets i deures* la que obté uns resultats inferiors. Aquest fet s'ha de destacar, ja que les circumstàncies personals i sociofamiliars que envolten als joves participants en la recerca fa que, molt possiblement, en un període curt de temps hagin d'incorporar-se al mercat laboral.

També cal destacar que, tot i que existeixen diferències significatives en l'autopercepció dels joves en comparació amb la percepció que tenen els seus tutors/res als CRAE, la imatge que dibuixen les gràfiques, a partir dels resultats, són molt semblants, aspecte que ens informa que les tendències són similars, però dins d'aquestes, els valors són molt diferents.

En cinquè lloc, afirmem que **existeix una correlació positiva entre l'autoimatge dels joves participants com a estudiants i el nivell de desenvolupament de les seves competències bàsiques. A millor autoimatge com a estudiants tenen els joves, major és el grau de desenvolupament de competències bàsiques que perceben.** Aquest fet es dóna també des del punt de vista dels tutors/res dels CRAE participants en la recerca (en la majoria de les competències estudiades), i amb els professors/res dels instituts o centres de formació en les dues competències analitzades (*Lingüística i Matemàtica*). Per tant, de nou ens remetem a la importància de prendre en consideració la imatge que els professionals, tant dels CRAE com dels instituts o centres de formació, poden emetre als joves; i l'impacte que aquesta pot tenir en els seus projectes de vida. No estem advocant per transmetre'ls una imatge allunyada de la realitat, sinó de plantejar un procés d'orientació que transmeti una visió real de la situació, acompanyada d'un suport afectiu que inclogui expectatives positives, i un suport acadèmic que faciliti l'assoliment d'aprenentatges.

La conclusió anterior es veu reforçada afegint, sota l'autopercepció dels joves, que **existeix una dependència entre el grau d'estudis que podrien arribar a assolir, i el nivell de domini de competències bàsiques**, sobretot en la competència *Lingüística*, la competència *Matemàtica* i la competència en *Coneixement i interacció amb l'entorn físic*. **A més expectatives en el grau d'estudis a assolir, més nivell de domini de competències bàsiques perceben els joves.** Aquest fet també es dóna des de la visió dels tutors/res als CRAE (en la majoria de competències analitzades) i en els

professors/res dels instituts o centres de formació, en les dues competències analitzades (*Lingüística i Matemàtica*).

En sisè lloc, hem de remarcar, segons els resultats obtinguts al qüestionari dirigit als tutors/res dels CRAE, que **no existeixen diferències evidents en els nivells de desenvolupament de competències bàsiques dels joves en funció del tipus de relació que aquests mantenen amb les seves famílies**. Tot i així, les entrevistes realitzades han deixat clarament palesa la importància de l'estabilitat familiar i la influència en el desenvolupament acadèmic dels adolescents. En conseqüència, és un factor condicionant clau que s'haurà de prendre en consideració de cara a la intervenció socioeducativa.

En setè lloc, **la presència de consum de substàncies perjudicials per a la salut per part dels joves, no és un factor que condicioni els nivells de percepció que tenen els tutors/res en relació amb el desenvolupament de competències bàsiques**. Ara bé, sí que existeix una tendència que informa que a presència d'aquest consum en els joves, menor és el grau de desenvolupament de competències bàsiques que perceben els seus tutors/res als CRAE. A més, hem de concloure que, en proporció, els joves estrangers mostren més conductes d'aquest tipus que els joves nacionals.

En novè lloc, **les companyies de les que s'envolten els joves participants en la recerca s'erigeixen com a un factor condicionant dels nivells de percepció de competències bàsiques dels tutors/res als CRAE**. Tant des del punt de vista dels tutors/res als CRAE, com dels professors/res dels instituts o centres de formació, **la presència de companyies adequades en els joves es vincula directament amb una percepció del grau de desenvolupament de competències bàsiques, major al que s'obté quan aquestes companyies són inadequades**.

En desè i últim lloc, i d'acord amb les relacions de dependència que s'estableixen entre les competències analitzades, **les conclusions que se'n deriven de la percepció dels joves participants en la recerca són les següents:**

- La competència ***Social i ciutadana*** i la competència en ***Aprendre a aprendre*** són les que estableixen correlacions més intenses amb el nivell general de competències bàsiques.
- A diferència del que podíem pensar en un principi, la competència ***Lingüística*** i la competència ***Matemàtica*** són les que amb menys intensitat correlacionen tant

amb la resta de competències com amb el nivell general de competències bàsiques.

- Tot i que no se situen en un grau de correlació positiva *molt alt* segons la classificació establerta, la competència en **Autonomia i iniciativa i Coneixement i interacció amb l'entorn físic**, s'erigeixen també com a competències a prendre en consideració en l'elaboració d'un model d'intervenció socioeducatiu, a causa de la intensitat de les correlacions.
- La dimensió **Habilitats cognitives** (competència en *Aprendre a aprendre*), la dimensió **Pensament Social** (Competència *Social i Ciutadana*), **Empleabilitat** (competència *Laboral*), **Dinàmica personal i relacional** (competència en *Aprendre a aprendre*), **Autonomia** (competència en *Autonomia i iniciativa*) i **Pensament social** (Competència *Social i Ciutadana*), són les que, en aquest ordre, estableixen un major nombre de correlacions *molt altes* amb la resta de dimensions competencials.
- **Hàbits d'estudi a classe, hàbits relacionals a classe i atenció a classe** formen majoritàriament correlacions moderades amb totes les competències, però en menor nivell amb la competència **Lingüística** i la competència **Matemàtica**. A més, fins i tot entre aquestes variables, el grau de correlació és *moderat*.
- Segons la percepció dels joves, el model d'intervenció socioeducatiu proposat ha de prioritzar accions i mecanismes que fomentin les competències en **Aprendre a aprendre, Social i Ciutadana, i Coneixement i interacció amb l'entorn físic**.

D'acord amb la percepció dels tutors/res als CRAE les conclusions a les que arribem són les següents:

- La competència **Autonomia i iniciativa**, i la competència **Aprendre a aprendre** són les que constitueixen correlacions més intenses amb la resta de competències analitzades. A més, són les úniques que estableixen nivells de dependència quasi perfectes amb el nivell general de competències bàsiques.
- La dimensió **Habilitats cognitives** (competència en *Aprendre a aprendre*), la dimensió **Resolució de problemes** (Competència *Matemàtica*), **Autonomia** (competència en *Autonomia i iniciativa*), **Iniciativa** (competència en *Autonomia i iniciativa*), i **Pensament social** (Competència *Social i Ciutadana*), són les que, en

aquest ordre, formen un major nombre de correlacions *molt altes* amb la resta de dimensions competencials.

- Com succeeix amb la percepció dels joves, des del punt de vista dels tutors/res, la competència *Lingüística* i *Matemàtica*, tot i la relació de dependència que estableixen amb el nivell general de competències bàsiques, **són les que obtenen un grau de relació menys intens.**
- Les competències en *Aprendre a aprendre*, *Autonomia i iniciativa* i *Pensament Social*, són les que constitueixen un **major nivell de correlació entre elles.**
- *Hàbits d'estudi a classe*, *Hàbits relacionals a classe*, *Atenció a classe*, *Hàbits d'estudi al CRAE* i *Hàbits relacionals al CRAE* estableixen majoritàriament correlacions moderades amb totes les competències, però en menor proporció amb la competència *Lingüística* i la competència *Matemàtica*.

Arran de les consideracions anteriors, relacionades amb els joves participants en la recerca i amb els tutors/res als CRAE, les conclusions a les quals arribem a partir de l'anàlisi conjunta són les següents:

- La competència en *Aprendre a aprendre*, la competència *Autonomia i iniciativa* i la competència *Social i ciutadana* són les que **estableixen el grau de dependència més elevat amb el nivell global de competències bàsiques.** A més, cal prendre en consideració la dimensió *Resolució de problemes* donat el alt nivell de correlació que evidencia amb el nivell global de competències bàsiques.
- La competència *Lingüística* **obté el grau de correlació inferior d'entre les vuit competències establertes**, tant en l'autopercepció dels adolescents com en la percepció dels tutors/res dels CRAE. A més, conjuntament amb la competència *Matemàtica*, **són les que constitueixen el menor grau d'intensitat correlacional amb el nivell global de competències bàsiques.** Tot i així, considerem ambdues competències com a fonamentals en el procés de desenvolupament integral dels adolescents, motiu pel qual han de quedar reflectides de forma transversal en el model d'intervenció socioeducatiu proposat.
- Les relacions de dependència resultants ens vénen a informar del grau de dependència entre les variables establertes, però **en cap cas podem dir, amb els**

**resultats mostrats, quina és la causa d'aquestes relacions.** Sí que podem afirmar que les competències i les dimensions establertes es conformen com un macrosistema en el que existeix una interrelació significativa entre totes elles, és a dir, **tot canvi que experimenti una dimensió competencial es veurà reflectit de forma significativa en la resta de dimensions.** També podem afirmar que, segons els resultats obtinguts, hi ha algunes competències que s'erigeixen com a més influenciables en el *nivell global de competències bàsiques*. Per a **l'elaboració d'un model d'intervenció socioeducativa que possibiliti l'augment del rendiment acadèmic dels joves tutelats que resideixen en el CRAE, és important conèixer quin és el comportament d'aquestes dimensions competencials i quina és la influència potencial en el nivell global de competències bàsiques.**

#### **8.5. En relació amb el desenvolupament del suport acadèmic als joves dins dels CRAE**

El suport acadèmic que des dels CRAE es facilita als joves és un factor que cal conèixer i valorar per tal de ponderar la seva influència en el rendiment dels joves. Per aquest motiu, **l'objectiu** que se'n deriva és: ***analitzar les accions que es duen a terme en els CRAE per donar suport al desenvolupament acadèmic dels joves participant en la recerca.***

**Tots els professionals dels CRAE són conscients de la importància dels estudis en els projectes vitals dels joves tutelats, no tan sols com a mecanismes per a la inclusió sociolaboral, sinó, a més, com a eina per ajudar-los a superar la situació tan complexa per la que travessen.** Els processos d'aprenentatge, i tot el que se'n deriva (horaris, responsabilitats, participació) ajuden als joves en la seva vida quotidiana, donat que guien i structuren els processos interns, a més que els dóna sentit i ordre a les seves vides.

Aquest és un fet que es posa de manifest en la majoria dels PEC analitzats, on es reflecteixen objectius específics relacionats amb:

- Fomentar actituds positives dels joves vers els estudis. Aquest objectiu es fonamenta, per un costat, en mostrar que aquests representaran la porta d'entrada al mercat laboral; i per l'altra costat que consolidar uns estudis mínims contribuirà a un millor grau de desenvolupament personal.
- Establir itineraris acadèmics que facilitin l'orientació dels adolescents.
- Adquirir hàbits d'estudi i capacitats cognitives bàsiques.
- Intervenir prenent en consideració les necessitats educatives dels joves.

- Assolir nivells d'estudis en funció de les necessitats i característiques dels joves, que possibiliti, entre altres elements, la inserció positiva en el mercat laboral.
- Establir mecanismes eficients de coordinació amb els instituts o centres de formació.

En els RRI analitzats, l'àmbit acadèmic esdevé un dret, en aquest cas, **el dret a l'educació**, del qual es deriven altres drets com: el dret a **anar a l'institut o centre de formació**, el dret a **disposar d'un espai per fer deures i estudiar al CRAE i comptar amb el suport** dels educadors/res i el dret a **comptar amb el material acadèmic** necessari. A més, en l'anàlisi dels RRI també es contemplen, encara que en menor mesura, els **deures que tenen els joves** relacionats amb els estudis, els quals fan referència a: **assistir a l'institut o centre de formació i assistir a l'espai d'estudi que disposa el CRAE** (encara que no tinguin tasques escolars a realitzar) i respectar aquest espai.

Des del punt de vista de les Memòries Anuals i de les Programacions Anuals analitzades, afirmem que **existeix un treball específic relacionat amb l'àmbit acadèmic** i que es concreta en la següent tipologia d'objectius:

- Facilitar l'assistència a estudis de formació reglada o no reglada.
- Millorar la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de l'espai de deures.
- Millorar la coordinació amb els instituts i els centres de formació.
- Millorar els resultats acadèmics dels joves atesos.

Als quals hem d'afegir, en forma de recomanació, els següents:

- Oferir una intervenció educativa adaptada a les necessitats dels joves.
- Registrar de forma sistemàtica el desenvolupament acadèmic dels joves, tant de l'institut o centre de formació, com de l'espai de deures.

**El conjunt de CRAE analitzats han implantat un protocol, més o menys explicitat en el RRI, per treballar el suport acadèmic dels joves.** Aquest protocol es basa en establir uns horaris per l'espai de deures, que en alguns CRAE són generals per a tots els joves i en d'altres són personalitzats en funció de les necessitats, motivacions i interessos dels joves. A més, **es posa de manifest l'atenció individualitzada i personalitzada en funció de les necessitats dels joves.** Trobem una bona eina el fet de pactar amb els joves el temps d'estudi diari i, en funció dels resultats, ampliar o reduir aquest temps o dedicar-lo a alguna altra tasca acadèmica.



**La majoria dels joves dels CRAE realitzen les tasques acadèmiques després d'haver descansat, que normalment és després de berenar.** El que sí es reflecteix de forma explícita és el fet de **consolidar hàbits i pautes d'actuació** per ajudar als joves a estructurar-se i organitzar-se per tal que sàpiguen en cada moment el que s'espera d'ells.

En general, **el suport acadèmic als joves el donen els educadors/res dels CRAE, tot i que també aquesta tasca es veu reforçada en alguns CRAE amb la figura del voluntari i/o una persona externa contractada exclusivament per desenvolupar aquestes accions.** Pensem que la figura del voluntari, sense que hagi de substituir, òbviament a l'educador/a, pot arribar a ser important, ja que ofereix un reforç a l'equip educatiu i fa que l'atenció als joves pugui ser més personalitzada i individualitzada. Aquest fet es reforça per les direccions dels CRAE quan manifesten que les necessitats de recursos es basen sobretot en personal educatiu per oferir una atenció més individualitzada i personalitzada, ja que en moltes ocasions, sense una presència educativa constant, l'adolescent deixa ràpidament de prestar atenció i, per tant, de realitzar la tasca encomanada.

Com a necessitats de recursos, les direccions dels CRAE advoquen, a més, per **augmentar la disponibilitat d'espais de silenci als CRAE,** que ajudi als joves a concentrar-se en les tasques que estan realitzant en cada moment.

El suport afectiu que ofereixen els tutors/res dels CRAE és clau per al desenvolupament acadèmic dels joves i, per tant, aquest ha de ser molt explícit i constant. En aquest sentit, **els tutors/res dels CRAE perceben que aporten un suport afectiu als joves major del que en realitat reben els adolescents, tot i que no existeixen diferències significatives entre ambdues percepcions.** Aquest, per tant, és un factor en el qual els tutors/res han de posar especial èmfasi de cara a la millora del rendiment acadèmic dels joves, oferint-los un suport constant, preguntant sense jutjar, i comprenent les situacions que a vegades els porten a allunyar-se dels estudis. Serà a partir d'aquest suport afectiu i de comprensió que es podrà generar un vincle efectiu per establir un pont de rescat de l'adolescent.

Cal destacar, tot i que no existeixen divergències significatives, que **els joves perceben rebre més suport afectiu que un veritable suport acadèmic** (ajuda a fer deures, treballs, etc.). Aquest fet s'interpreta des del punt de vista que alguns tutors/res pregunten als joves com els va l'institut o centre de formació i els donen ànims, però després aquest

interès no té una traducció en un suport real d'acompanyament i ajuda en els seus estudis.

Basant-nos en la relació que s'estableix entre el suport acadèmic que donen els tutors/res en els CRAE i el nivell de percepció de desenvolupament de competències bàsiques dels joves, hem de concloure que es dibuixa **una tendència entre els tutors/res als CRAE a percebre que fan un seguiment més inadequat d'aquells joves que millors resultats acadèmics obtenen**. És a dir, es dediquen més als adolescents amb més necessitats educatives; i els tutors/res són conscients que en certs moments estan oferint un seguiment més inadequat als joves que obtenen millors notes. Aquest fet, però, és contrari des del punt de vista dels joves participants. **Aquells joves que perceben un seguiment adequat per part dels seus tutors/res, obtenen uns nivells d'autopercepció de desenvolupament de competències bàsiques majors als d'aquells adolescents que expliciten que aquest seguiment és inadequat**. Per tant, d'aquestes conclusions s'extreuen dues idees a prendre en consideració:

- Tenir present que encara que els adolescents disposin d'un nivell de desenvolupament de competències adequat, també necessiten suport (que en aquest cas pot emfatitzar-se en el reconeixement dels èxits obtinguts).
- Els joves que obtenen uns nivells de desenvolupament de competències bàsiques més baixos, requereixen un suport acadèmic més explícit, i basat en les seves necessitats específiques.

El pes significatiu de les accions que porten a terme els tutors/res en relació amb l'àmbit acadèmic dels joves es relaciona principalment amb el seguiment i suport acadèmic dels joves, i en menor mesura amb accions de coordinació amb els instituts o centres de formació i intervencions tutorialmentals amb els joves per tractar temes escolars.

**El CRAE**, segons la valoració que realitzen tant els tutors/res com els joves, **resulta ser un lloc adequat per dur a terme tasques escolars**, tot i que també cal destacar que les interferències de l'espai de deures i estudi poden venir determinades per dos motius elementals:

- **Clima de convivència que existeix en cada instant en el CRAE**: en moments determinats, les característiques i situacions personals per les quals travessen molts dels infants i adolescents que viuen en els CRAE, i les sinergies que poden

arribar a establir-se entre ells, poden interferir de forma significativa en el desenvolupament normal del centre i, per tant, en l'espai d'estudi.

- **Organització interna que disposi el CRAE per donar el suport acadèmic:** la planificació de l'espai d'estudi, tant des del punt de vista de l'organització de l'entorn, dels horaris, de la disposició d'espais, de les persones que ofereixen el suport, com de l'organització del material pedagògic, resulta cabdal perquè aquest temps i espai sigui aprofitat pels joves. La preparació de l'espai serà proporcional a les possibilitats que l'acció educativa resulti exitosa.

El temps que dediquen els adolescents a fer tasques acadèmiques en els CRAE és un factor que influeix de forma directa en el desenvolupament de les competències bàsiques dels joves participants en la recerca. **Aquells joves que dediquen més de tres dies entre setmana a estudiar, fer deures i treballs, obtenen, tant des del punt de vista dels adolescents, com dels seus tutors/res als CRAE, uns nivells de desenvolupament de les competències bàsiques majors que aquells que dediquen menys de tres dies.** S'ha d'afegir, a més, que prenent en consideració als tutors/res dels CRAE, la diferència més evident entre ambdós grups de joves, es donen en les competències *Lingüística* i *Matemàtica*.

Les dificultats que amb més freqüència es topen els CRAE per desenvolupar l'espai d'estudi venen determinades majoritàriament per:

- Manca de predisposició dels joves.
- Manca de personal educatiu per oferir una atenció individualitzada, fet que genera que ràpidament molts dels joves es desconnectin dels treballs a realitzar.
- Percepció per part dels joves que no reben l'atenció educativa necessària, ja que els educadors/res estan atenent conflictes i situacions de tensió que es generen de forma paral·lela a l'espai de deures.
- Manca de preparació de material, és a dir, activitats complementàries a realitzar, més enllà d'aquelles que els hi encomanen des de classe.

**La funció de seguiment acadèmic que desenvolupen els professionals dels CRAE** resulta una tasca summament complexa, la qual **requereix un personal qualificat**, i dotat de les següents característiques:

- Posseir un domini dels estudis d'ESO o la capacitat per trobar els recursos necessaris per oferir un suport de qualitat.

- Disposar de competències psicopedagògiques.
- Percebre la globalitat de l'adolescent i transcendir de les evidències més explícites.
- Ser una persona que es mostri comprensiva i amb capacitat empàtica, pacient i perseverant en les seves accions.
- Ser metòdica, sistemàtica, amb iniciativa i organitzada.
- Ser creativa, amb un pensament lateral i conseqüencial força desenvolupat.
- Capacitat per establir vincles amb joves de diferents tipologies.
- Transmetre tranquil·litat i calma als joves, i a la vegada entusiasme per la tasca acadèmica.

**Els tutors/res**, com a professionals que guien, orienten, acompanyen i ajuden a estructurar el dia a dia dels adolescents, **tenen un paper fonamental en el seu desenvolupament acadèmic**. Així, podem afirmar que aquesta figura professional és **clau; i a major preocupació i implicació del tutor/a en el procés global** (inclòs l'acadèmic), **millor és el seguiment que es realitza i els resultats acadèmics tendeixen a ser més positius**. Tot i així, també s'ha de remarcar la importància de la resta de l'equip educatiu del CRAE. Les funcions que queden reflectides en els documents institucionals dels CRAE referides als tutors/res i vinculades als processos acadèmics dels joves són les següents:

- Anàlisi de les barreres educatives dels joves i obstacles per a la participació.
- Recerca de l'institut o centre de formació més adient.
- Planificar, desenvolupar i avaluar l'espai d'estudi dels joves.
- Oferir un suport afectiu i establir coordinacions adients amb els instituts o centres de formació.

#### **8.6. En relació a com es desenvolupa el suport acadèmic als joves dins dels instituts o centres de formació**

El suport acadèmic que s'ofereix des dels instituts o centres de formació representa, a l'igual que succeeix amb els CRAE, un factor que s'ha d'analitzar i valorar per tal de ponderar la seva influència en el rendiment dels joves. Per aquest motiu, **l'objectiu** que se'n deriva en el marc del present treball d'investigació és: ***valorar les accions que es duen a terme en els instituts o centres de formació per donar suport al desenvolupament acadèmic dels joves objecte d'estudi.***

**Les intervencions educatives realitzades des dels instituts o centres de formació es vinculen, majoritàriament, amb estratègies individuals** als joves com: gestionar l'agenda, augmentar l'autoestima, potenciar els èxits, realitzar intervencions tutorials, i finalment elaborar adaptacions curriculars. Els professors/res incideixen en què s'haurien de realitzar més intervencions educatives centrades en el procés d'aprenentatge dels joves i accions directament relacionades amb el reforç de continguts.

En general, **els CRAE valoren de forma positiva el treball que desenvolupen el professorat als instituts o centres de formació amb els joves tutelats. En el moment en el qual existeix una implicació per part del professorat en la part afectiva, d'organització i de planificació de les tasques acadèmiques, i de suport en els continguts, els resultats tendeixen a millorar.** Hem d'entendre al professorat com a una figura de continuïtat en el procés de desenvolupament dels joves una vegada estan fora dels CRAE, d'aquí la necessitat de coordinació, intercanvi d'informació i d'establiment de plans de treball conjunts. **De nou, hem de concloure que una coordinació fluida i sistemàtica amb el CRAE facilita l'augment del rendiment acadèmic dels joves.**

**Tot i que la valoració dels tutors/res dels CRAE en relació amb el suport acadèmic que reben els joves en els instituts o centres de formació és positiva** en general, hem de posar de manifest que hi ha un petit percentatge (11,11%) de tutors/res als CRAE que no coneixen com és aquest suport, fet que significa que segurament hi ha una manca de comunicació amb l'institut o centre de formació (el canal de comunicació s'ha trencat en algun punt), i el que pot arribar a ser més greu, possiblement no sàpiguen com és el desenvolupament acadèmic global de l'adolescent al que tutoritzen.

**La necessitat que expliciten amb més èmfasi els professors/res per donar una millor atenció educativa als joves fa referència a disposar de més personal educatiu per oferir un suport més individualitzat.**

### **8.7. En relació amb les variables de l'àmbit laboral dels joves participants**

**L'objectiu** establert en aquest estudi d'investigació relacionat amb aquest apartat de conclusions fa referència a: **analitzar la vocació professional que tenen els joves objecte d'estudi.** L'àmbit laboral dels joves participants en la recerca, i la formació que se'n deriva és una dimensió que resulta pertinent indagar per conèixer quines són les seves expectatives laborals, així com la percepció de cara a trobar una feina i el valor que li confereixen a la formació contínua.

**En comparació amb els tutors/res dels CRAE i els professors/res dels instituts centres de formació, els joves perceben en major grau que en l'actualitat disposen de la formació necessària per trobar una feina.** En conseqüència, és important destacar dos aspectes rellevants:

- D'una banda, la diferència de percepcions que existeix entre els professors/res dels instituts i centres de formació, i els tutors/res dels CRAE, en comparació amb l'autopercepció dels adolescents. **Un percentatge molt elevat de joves tenen l'autopercepció que ja disposen de formació suficient per accedir a una feina;** en canvi, **aquesta visió no és gens compartida pels seus professors/res i tutors/res dels CRAE.** Cal destacar la diferent visió dels joves en comparació amb la dels professionals, i quina és, per tant, la imatge que poden transmetre aquests últims.
- De l'altra banda, s'ha de remarcar que existeix quasi **un 18% de professors/res i gairebé un 8% dels tutors/res als CRAE, que no saben si els adolescents disposen de la suficient formació per accedir a una feina,** tot prenent en consideració que en aquest cas ens estem referint als joves majors de 16 anys, i que es troben en una complexa situació.

Quan s'ha indagat en els motius que porten als professionals, siguin professors/res o tutors/res dels CRAE, a justificar les capacitats dels joves per treballar, la gran majoria assenyalen les seves característiques personals per sobre de la formació que puguin disposar. Les característiques que destaquen són les següents: maduració, motivació, actitud, interès i disposició. Pel que fa als motius que aquests professionals exposen per justificar les insuficients competències per accedir a una feina, aquests se centren també en les característiques personals dels joves (manca de maduresa i interès), però en aquest cas, la formació que puguin disposar té un pes específic més elevat. **Les conclusions que es deriven fan referència a què més enllà de la formació que els adolescents puguin disposar, les característiques personals d'aquests tenen un paper més preponderant en les possibilitats d'accés a una feina.** Si es donen les característiques personals, és quan la formació que disposen els joves adquireix una importància significativa.

**Les preferències professionals que destaquen els adolescents se centren sobretot en el sector industrial (sobretot mecànic) i en el sector de serveis (restauració).** Tot i així, cal destacar també que el 18,4% dels joves es volen dedicar a una professió relacionada

amb el món de l'educació (sobretot d'educador/a social). De les vocacions expressades pels joves es desprèn que **la majoria d'ells aposten per professions que permeten un nivell de qualificació mitjà –baix**, amb ocupacions laborals com cuiner, cambrer, mecànic o electricista.

**Pràcticament la meitat dels joves majors de 16 anys pensa que treballarà del que realment vol**, mentre que l'altra meitat té dubtes de si realment podrà assolir aquest propòsit. El més destacable és la percepció dels tutors/res dels CRAE, donat que gairebé el 80% expressen que els joves no treballaran d'allò que volen. **La conclusió de nou ens remet a afirmar que existeix un baix nivell d'expectatives per part dels tutors/res dels CRAE en relació a l'ocupació final dels joves.** En l'àmbit educatiu és vital prendre en consideració la importància de la imatge que els professionals projecten als adolescents sobre ells mateixos, i com aquesta pot limitar de forma significativa el seu creixement en els diferents àmbits de desenvolupament.

Per acabar, també cal remarcar la manca de percepció dels adolescents majors de 16 anys en relació amb la necessitat de formar-se al llarg de la vida. **Quasi la meitat d'aquests adolescents veuen la necessitat de dur a terme accions formatives que els permetin mantenir les seves competències d'empleabilitat.** La conclusió que se'n deriva en aquest sentit fa al·lusió al fet d'haver de treballar amb més intensitat els processos d'orientació als CRAE, amb el suport, si s'escau, de recursos externs que ajudin a què els adolescents comprenguin i interioritzin la necessitat de la formació contínua en un món tan canviant com l'actual.

### **8.8. En relació amb les variables de l'àmbit familiar en el suport acadèmic dels joves participants**

S'ha volgut indagar, encara que de forma menys profunda, donada la complexitat que representa la situació sociofamiliar, al voltant del suport que ofereixen les famílies en el desenvolupament acadèmic dels joves. En conseqüència, **l'objectiu** que es deriva és: ***analitzar el suport acadèmic que ofereixen les famílies als seus fills en els CRAE.***

**Les famílies dels joves que resideixen en els CRAE mostren**, majoritàriament, **una falta d'implicació en tot el que fa referència als estudis dels fills.** Podem afirmar que sembla que haguessin delegat de forma exclusiva aquestes funcions en els professionals dels CRAE. Aquest fet ve determinat per tres factors clau:

- Manca d'expectatives, i per tant, d'importància en els estudis.

- La situació familiar pot arribar a ser tan fràgil que es pot percebre el fet acadèmic com a una font de conflictes.
- Percepció d'una manca de capacitat per realitzar tasques de suport acadèmic.

### **8.9. En relació amb les bones pràctiques que es desenvolupen en els CRAE per donar suport acadèmic als joves**

El fet de realitzar una anàlisi en profunditat centrat en el desenvolupament acadèmic dels joves ens porta de forma inevitable a identificar les pràctiques educatives que s'estan desenvolupant amb un impacte positiu i fer-ne la corresponent difusió entre els professionals del camp disciplinari. Hem afegit, a més, d'altres intervencions que han sorgit fruit de la reflexió que es deriva d'aquest treball d'investigació. **L'objectiu** de la recerca vinculat directament amb aquest aspecte és: ***identificar les "bones pràctiques" que es duen a terme en els CRAE i instituts o centres de formació per millorar el rendiment acadèmic dels joves objecte d'estudi.***

Les bones pràctiques es descriuran a continuació dividides en tres blocs diferenciats.

#### ***En relació amb les estratègies metodològiques***

- Analitzar conjuntament la situació que viu el jove des d'un punt de vista comprensiu, crític i transformador.
- Analitzar la situació dels joves com a subjectes de drets. Fomentar-ne la participació activa, és a dir, la possibilitat d'influir en les decisions acadèmiques, sent informats i escoltats degudament.
- Facilitar criteris de selecció del grup d'iguals i estratègies d'assertivitat per actuar sense interferències no desitjables.
- Desenvolupar accions que fomentin un vincle positiu entre joves, tutors/res dels CRAE i professors/res dels instituts o centres de formació.
- Establir mesures de prevenció primàries pels adolescents, partint dels factors de risc que mostren.
- Evidenciar els estudis com a un mitjà d'ajuda i suport a la situació personal i sociofamiliar per la qual travessen els joves.
- Oferir un suport acadèmic integral, és a dir, des del punt de vista d'organització de les tasques, de suport en els continguts dels aprenentatges i de suport afectiu, en un entorn planificat i coordinat entre CRAE i institut o centre de



formació. Tot plegat fomentant l'empoderament de l'adolescent i ajudant-los a ocupar-se en comptes de preocupar-se.

- Fomentar l'adquisició de tècniques complementàries que facilitin l'assoliment d'un estat predisposat cap a l'aprenentatge. Prenent en consideració la situació personal i sociofamiliar que presenten molts dels joves, i les conseqüències que se'n deriven, es fa del tot necessari l'aprenentatge d'aquestes tècniques, a banda del tractament psicològic i/o psiquiàtric que puguin realitzar. A més, han de servir per situar els joves en un estat de tranquil·litat i predisposició per la tasca acadèmica. Es busca que siguin conscients en cada moment d'allò que estan fent i per què ho estan fent, posant la màxima atenció en els processos, lluny d'automatismes centrats en els resultats. Un aspecte fonamental en aquest procés és que els joves desenvolupin la capacitat de detectar el moment en el qual desconnecten de la tasca acadèmica (consciència), per tornar de nou a allò que estaven realitzant. Aprendre a donar-se ordres i indicacions a un mateix és una bona tècnica que ho fomenta. Des dels equips educatius s'ha de promoure en els joves l'hàbit de no jutjar les situacions, és a dir, si durant l'espai de deures un company desenvolupa una conducta que altera en certa mesura l'ambient d'aprenentatge, han d'aprendre a observar els fets, descriure'ls interiorment, i donar-se l'ordre de continuar amb allò que estaven fent.
- Mostrar fermament a l'adolescent que es creu en les seves possibilitats reals d'assolir uns objectius acadèmics.
- Facilitar que els adolescents puguin mostrar els resultats dels aprenentatges.
- Reconèixer i valorar en públic els avenços que realitzen els adolescents.
- Protegir a l'adolescent davant del grup d'iguals, evitant posar-lo en evidència.
- Comprendre i acompanyar les pors i les inestabilitats personals dels joves.
- Donar un suport acadèmic individualitzat i personalitzat, i en la mesura del possible en grups reduïts.
- Utilitzar estratègies d'aprenentatge basades en competències on s'expliciti la funcionalitat dels continguts.
- Establir situacions d'aprenentatge que estiguin, a ser possible, contextualitzades en la realitat o molt pròxima a aquesta i en les que els joves hagin de transferir els aprenentatges assolits.

### ***En relació amb l'organització***

- Establir uns hàbits i unes rutines de tasques acadèmiques diàries que puguin estar pactades amb els joves.
- Planificar correctament l'espai de deures, sobretot en el cas d'aquells joves que manifesten no tenir deures o treballs a realitzar.
- Disposar d'un mínim de recursos humans per oferir una atenció educativa individualitzada i personalitzada, sota un model d'educació inclusiva.
- Intentar que sempre sigui el mateix professional qui ofereixi el suport acadèmic als joves en el CRAE. Aquest fet implica flexibilitat per part del CRAE i del professional en relació amb els horaris.
- Incloure en l'espai diari d'estudi la figura del psicopedagog perquè pugui identificar les barreres per a l'aprenentatge i la participació que mostren els joves, guiar i orientar la intervenció educativa dels educadors presents en aquest espai, i intervenir directament amb els adolescents.
- Comptar amb la presència de personal voluntari per donar suport als educadors/res del CRAE en l'espai de deures.

### ***En relació amb les coordinacions entre CRAE i instituts o centres de formació***

- Elaborar i presentar un document als instituts o centres de formació en el qual es doni a conèixer el tipus de recurs residencial que representen els CRAE, la tipologia d'infants i adolescents que atenen, l'organització, la tipologia de professionals i les seves funcions, els documents institucionals que regeixen el seu desenvolupament, i una pinzellada de la dinàmica operativa del centre. La finalitat és sensibilitzar el professorat vers els CRAE per tal que coneguin el seu funcionament, i que percebin de forma positiva que existeixen professionals que treballen en aquests recursos residencials i que poden oferir una informació molt pertinent per afavorir el desenvolupament acadèmic dels adolescents.
- Unificar els criteris i metodologies de les intervencions educatives amb la finalitat de dotar-les de coherència, tant des del punt de vista dels professionals dels CRAE, dels instituts o centres de formació, com de les coordinacions entre ambdós recursos.
- Establir un expedient acadèmic de l'adolescent on quedi arxivat el control del treball dut a terme a l'espai d'estudi, on es reflecteixi la tasca realitzada, la predisposició i la conducta mostrada. Aquest document seria recomanable que

estigués a disposició permanent del personal educatiu del CRAE per efectuar en tot moment les anotacions pertinents.

- Recollir les orientacions acadèmiques proposades pels professors/res dels instituts o centres de formació, així com els objectius i plans de treball plantejats, per tal que estiguin a disposició del personal educatiu del centre.

Per al col·lectiu de joves MEINA, a banda de les anteriors, les recomanacions a destacar són les següents:

- Facilitar situacions d'aprenentatge basades en el llenguatge simbòlic.
- Plantejar situacions d'aprenentatge basades en centres d'interès, moltes vegades relacionades amb el fet cultural.

## 9. PROPOSTA DE MODEL D'INTERVENCIÓ

---

---

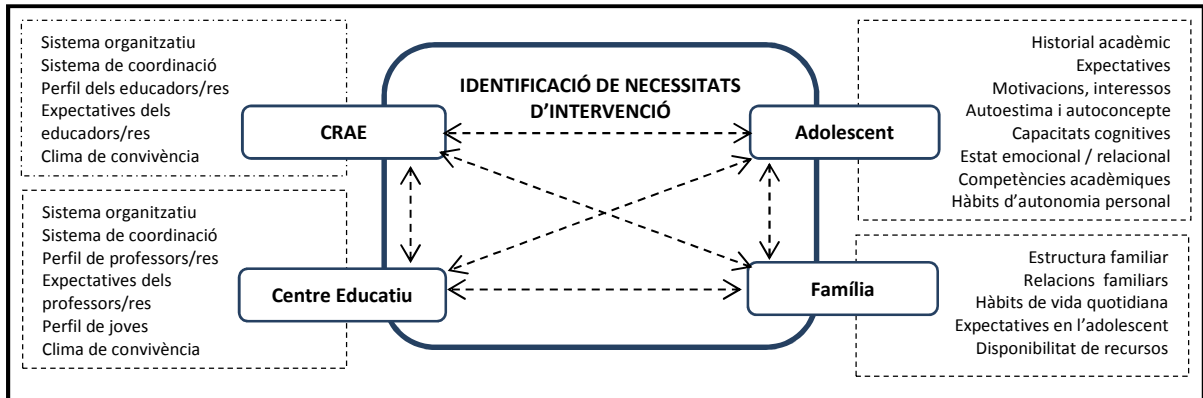
### Introducció

El model que presentem és fruit de la reflexió fonamentada en dos pilars d'aquesta recerca. Per una banda el marc teòric de referència i per l'altre els resultats i les conclusions que se'n deriven de la recerca realitzada. Com ja vam esmentar en l'apartat del marc teòric i s'ha corroborat en els resultats, la responsabilitat del desenvolupament acadèmic dels adolescents no recau únicament en la figura d'aquests últims, sinó que hem d'analitzar la situació des d'una visió polièdrica conformada per les següents dimensions:

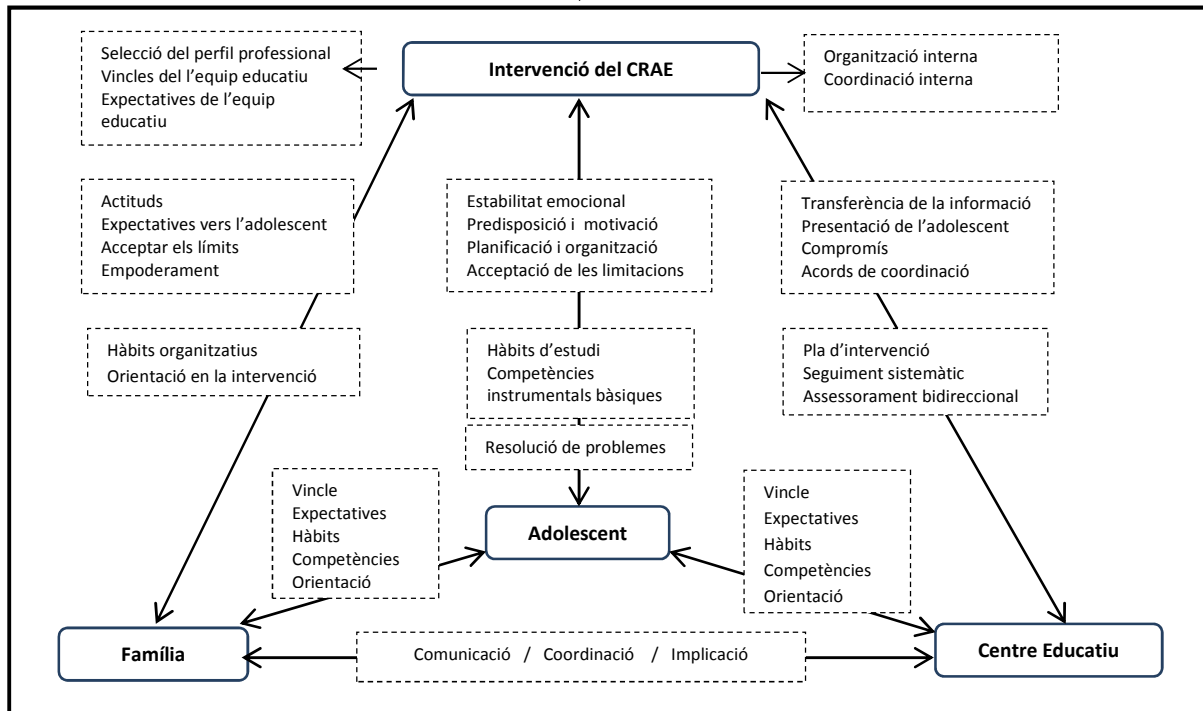
- Dimensió personal (adolescent)
- Dimensió familiar
- Dimensió CRAE
- Dimensió educativa

Cadascuna de les dimensions esmentades forma petits sistemes que interactuen entre ells i creen diferents realitats. Per tant, s'han de comprendre i interpretar en el context on es desenvolupen, i en funció de les relacions que estableixen. Per aquest motiu partim del precepte que el rendiment acadèmic és el gran macrosistema estructurat que integra els quatre sistemes esmentats, el resultat del qual és fruit de les interaccions d'aquests en els diferents contextos. Aquestes quatre dimensions es caracteritzen, bàsicament, pel gran dinamisme que experimenten constantment, per la qual cosa resulta obvi que qualsevol d'aquests canvis repercutirà de forma directa en els resultats globals. Això vol dir que l'anàlisi de cadascuna de les dimensions o sistemes no es pot abordar de forma segregada, sinó d'acord amb la relació que mantenen amb la resta de dimensions, és a dir, sent conscients que formen part d'un tot. Cal afegir, a més, que cadascuna de les quatre dimensions es comporta com a un sistema obert, el que significa que de forma recurrent es troben intercanviant informació i, per tant, rebent influències dels diferents contextos d'interacció. Totes aquestes premisses ens acosten a establir un model en el qual existeixi una corresponsabilitat de tots els agents implicats en el desenvolupament acadèmic dels joves.

**Fase diagnòstica**



**Fase d'intervenció socioeducativa**



**Fase d'avaluació de la intervenció socioeducativa**

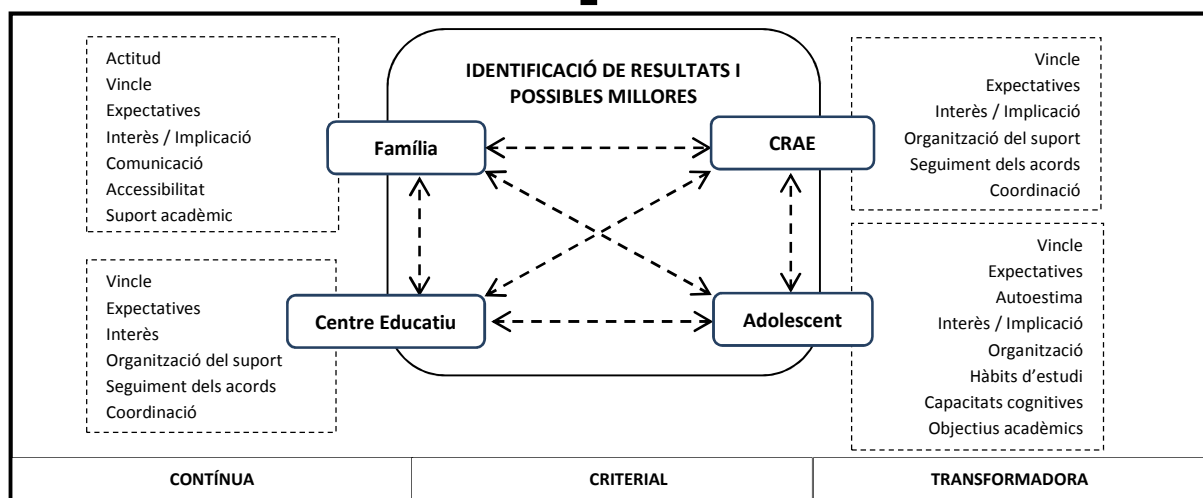


Figura 29. Ideograma que representa el model sistèmic d'intervenció

## **9.1. Fase diagnòstica**

Seguint les reflexions fruit de les conclusions anteriors, la identificació de les necessitats d'intervenció socioeducativa no tan sols recaurà sobre la dimensió dels adolescents, sinó que els quatre subsistemes són susceptibles de rebre aquesta intervenció, en base, òbviament, a una prèvia avaluació diagnòstica. Aquest procés de valoració es realitza prenent en consideració que les quatre dimensions romanen de forma permanent en contínua interacció, i que les conductes i situacions que s'esdevenen en cadascuna de les variables nuclears no les hem d'analitzar de forma separada, sinó prenent com a referència que formen part d'un tot. A partir de l'anàlisi de les interaccions entre els diferents subsistemes o variables nuclears, s'aniran identificant una sèrie de necessitats d'intervenció que a continuació analitzarem. Aquesta valoració la realitzarem partint d'un procés de descripció crítica de la realitat, per posteriorment aproximar-nos, en la mesura del possible, al nivell major d'objectivitat. L'avaluació de necessitats d'intervenció que es planteja fa referència a un procés liderat pels professionals del CRAE buscant en tot moment el compromís i la responsabilitat de la resta de dimensions.

### **9.1.1. Àmbits d'anàlisi del sistema CRAE**

#### ***Sistema organitzatiu***

La planificació dels espais, el temps i els recursos materials per oferir el suport acadèmic als joves es valorarà des del punt de vista de l'adequació a les necessitats de cada adolescent.

#### ***Sistema de comunicació i coordinació***

En aquest punt ens referim a la valoració dels sistemes pactats de comunicació i coordinació amb la resta de dimensions amb les quals el CRAE interactua.

#### ***Perfil d'educadors/res***

El suport acadèmic ofert des del CRAE té com a pilar fonamental la qualificació del personal que desenvolupi aquesta funció. Aquesta qualificació l'hem d'analitzar des del punt de vista del: saber / saber fer / saber ser / i saber estar de l'educador/a o professional que desenvolupi aquesta tasca.

#### ***Expectatives dels educadors/res***

Com hem posat de manifest a les conclusions d'aquesta recerca, les expectatives dels professionals en relació amb els estudis dels joves s'erigeix com a un factor elemental

que condiciona el desenvolupament en aquest àmbit. D'aquí la necessitat de la seva avaluació i intervenció en conseqüència.

### ***Clima de convivència al CRAE***

El clima que cada moment es genera en el CRAE és també un element a prendre en consideració en el moment del suport educatiu. L'ambient que pot haver-hi en el CRAE interfereix de forma negativa en la predisposició de l'adolescent a estudiar i fer deures. Es pot donar el cas que les limitacions que de per si té l'adolescent per posar atenció i concentrar-se es vegin seriosament agreujades per sorolls més o menys explícits, generant-se una sensació d'impotència que pot finalitzar amb una oposició ferma davant aquest espai.

### **9.1.2. Àmbits d'anàlisi del centre educatiu (institut i centre de formació).**

#### ***Sistema contextual - organitzatiu***

El CRAE avaluarà l'organització de l'institut o centre de formació des del punt de vista d'identificar si és adequada per al desenvolupament acadèmic de l'adolescent. Com a exemple, un institut de grans dimensions, amb diverses línies educatives per cursos, pot no ser el context més adequat per a un adolescent que pot necessitar un entorn més contenidor i amb una organització que permeti desenvolupar un seguiment educatiu més intensiu. A més, cal avaluar els recursos interns que disposa el centre educatiu i analitzar la seva adequació a les necessitats de l'adolescent.

#### ***Sistema de comunicació i coordinació***

En aquest punt ens referim a l'avaluació del sistema de comunicació i coordinació del CRAE amb el centre educatiu i a l'inrevés. Aquest sistema ha d'estar consensuat des del primer moment en el qual es fa el contacte, ha de permetre compartir informació i establir estratègies conjuntes d'intervenció educativa amb l'adolescent.

#### ***Perfil dels professors/res***

El perfil del professorat en el centre educatiu és un element que el CRAE ha d'avaluar per valorar si s'adequa a les necessitats que mostra l'adolescent i fins a quin punt es pot intervenir per ajudar-lo a adaptar la intervenció educativa a les característiques específiques del jove (engloba la capacitat d'implicació i flexibilitat del professorat). Aquest apartat s'avaluarà des del punt de vista del: *saber / saber fer / saber ser / i saber estar* del professorat.

### ***Expectatives dels professors/res***

Les expectatives del professorat sobre les possibilitats de l'adolescent en els seus estudis és un aspecte que ràpidament els professionals del CRAE han d'identificar per intervenir-hi en conseqüència, fent explícita la importància del fet i la influència que pot tenir en el seu desenvolupament global del jove.

### ***Perfil de joves***

Ens estem referint al perfil de joves que assisteix al centre educatiu i la influència potencial que pot tenir sobre l'adolescent del CRAE. És important, en la primera reunió de presentació, abans inclús que hi assisteixi el jove i es formalitzi la matrícula, abordar aquest tema amb el professorat i analitzar conjuntament la sinergia que es podria establir, i les mesures educatives per potenciar els aspectes positius i reduir el possible impacte negatiu.

### ***Clima de convivència***

Aquest aspecte està molt relacionat amb el del punt anterior en el sentit que s'han d'avaluar aquelles variables endògenes i exògenes del context acadèmic per valorar fins a quin punt poden facilitar o interferir en el desenvolupament acadèmic de l'adolescent.

### **9.1.3. Àmbits d'anàlisi del sistema familiar**

Cal posar de manifest, en primer lloc, que l'anàlisi que proposem ha de desenvolupar-se amb el suport i col·laboració dels EAIA, ja que aquests equips també intervenen de forma explícita amb les famílies, i en coordinació amb els tècnics de referència de la DGAIA.

### ***Estructura familiar***

S'avalua l'estructura familiar de l'adolescent per valorar com influeix en el seu desenvolupament global, i per tant, conèixer si condiona en certa mesura l'àmbit educatiu. En aquest punt és pertinent realitzar un recull dels estudis i professions dels progenitors, germans i germanes, i avis de l'adolescent.

### ***Relacions familiars***

És important conèixer i comprendre com s'han desenvolupat les relacions familiars en un passat per comprendre com són en el present i com es pot intervenir, si s'escau, perquè siguin el més favorable possible. Hem posat de manifest a les conclusions d'aquesta recerca que el tipus de relació que mantingui l'adolescent amb la família és un



factor que influeix en els resultats acadèmics; en aquest fet radica la motivació per abordar aquest aspecte.

### ***Hàbits de vida quotidiana***

Estem fem referència a com és el desenvolupament familiar en el dia a dia, és a dir, si tenen una organització coherent, si segueixen uns hàbits i unes rutines mínimes, si disposen d'un sistema de normes que faciliti la seva organització i si saben aplicar-les. La valoració permetrà identificar punts de millorar i fer la recerca, conjuntament amb els serveis pertinents (Serveis Socials Bàsics, EAIA, etc.) dels mecanismes que permetin a la família augmentar les seves competències parentals.

### ***Expectatives en l'adolescent***

Prenent en consideració el fet que per a moltes famílies l'àmbit educatiu és secundari a causa de la greu situació familiar que pateixen, és important considerar i valorar les expectatives de les famílies vers les possibilitats d'assoliment d'objectius acadèmics dels fills. En aquest punt s'avaluen, a més, les motivacions i interessos que projecten la família sobre els estudis de l'adolescent per tal de mesurar la seva idoneïtat. És primordial que comprenguin que els estudis (estudis de l'ESO com a mínim) no són un fi en si mateix, sinó que representen un mitjà per exercir la ciutadania plenament, i un dret com a persones. És necessari identificar quina és la imatge que projecten a l'adolescent en relació amb les seves possibilitats i intervenir en conseqüència, tant des del punt de vista d'un reforç positiu si fos el cas, com de reconduir la visió en cas que fos negativa.

### ***Disposició de recursos personals i materials***

La primera consideració és valorar la predisposició que té la família cap al suport acadèmic a l'adolescent, és a dir, s'avalua la motivació i l'interès en aquest aspecte. Posteriorment s'indaga en els recursos personals en quant a organització per oferir el suport acadèmic, sigui temps, espais, recursos materials (ordinadors, llibres, material bàsic). Per acabar, s'analitza la capacitat de la família per donar el suport acadèmic des del punt de vista dels seus propis aprenentatges acadèmics i des del punt de vista de la capacitat de comprensió i paciència, capacitat per animar i motivar, i capacitat per expressar expectatives positives.

#### **9.1.4. Àmbits d'anàlisi del sistema de l'adolescent**

##### ***Historial acadèmic***

Des del CRAE s'han de realitzar les gestions pertinents per conèixer i comprendre tot l'historial acadèmic de l'adolescent des de l'educació primària. Cal indagar en relació amb els següents aspectes:

- Acadèmic: qualificacions acadèmiques, metodologies emprades i que són eficients, programacions individuals realitzades, etc.
- Relació amb professorat.
- Relació amb el grup d'iguals.

La finalitat és estar en possessió de la informació per intervenir amb rigor, de forma fonamentada i amb garanties d'obtenir els resultats esperats.

##### ***Motivacions i interessos***

Resulta del tot pertinent conèixer quina és la predisposició de l'adolescent en relació amb els estudis a realitzar, així com els motius o les causes que conformen l'actitud. Serà d'acord a aquestes causes que es realitzarà la intervenció socioeducativa, si s'escau. A més, també és important conèixer i prendre en consideració les motivacions i interessos de l'adolescent en relació amb la tipologia d'estudis seleccionats i el centre educatiu a assistir.

##### ***Expectatives, autoestima i autoconcepte de l'adolescent***

Un factor igualment primordial està relacionat amb les expectatives que l'adolescent té en si mateix, és a dir, la visió sobre els estudis que podrà realitzar i l'autoimatge que mostra com a estudiant. Aquestes expectatives estan molt vinculades al seu grau d'autoestima i l'autoconcepte, tant en l'àmbit acadèmic com en la resta de contextos d'interacció. De nou, es percep la importància d'analitzar la resultant de la interacció entre les diferents dimensions que conformen el sistema. El conjunt d'aquestes informacions ens proporcionarà una guia i orientació summament important per la posterior intervenció.

##### ***Estat emocional - relacional***

Quan parlem de joves tutelats en referim a persones que per diferents motius s'han vist en una greu situació de risc social la qual cosa ha desencadenat en un desemparament. Aquesta seqüència de fets provoca una alteració de l'estat emocional i relacional

significatiu, que es pot veure agreujat encara més amb l'entrada de l'adolescent en un CRAE. I és que moltes vegades, existeixen situacions greus de risc social que es perceben com a normalitzades tant per part dels adolescents com de la família, i cap d'ells té la percepció que ha de canviar elements primordials de les seves vides, i molt menys que ha de produir-se un ingrés en un centre de protecció. És per aquest motiu que tot i la imperiosa i inevitable necessitat d'haver de declarar un desemparament i ingrés en un CRAE, en ocasions aquesta separació del nucli familiar és viscuda de forma que agreuja l'estat psicològic i fins i tot psiquiàtric de l'adolescent. Doncs bé, des del CRAE s'ha de valorar aquest estat emocional i relacional, s'ha d'indagar en les causes que el genera i en els elements que aconseguen encaminar a l'adolescent a un estat de tranquil·litat i estabilitat, que el pot predisposar-lo a assolir, entre altres elements, una atenció i concentració necessària per als estudis. A més, és important recollir com s'enfronta l'adolescent a les dificultats, és a dir, quins recursos personals articula per fer-hi front i com afecten aquests obstacles a les seves emocions.

### ***Hàbits d'autonomia personal***

L'ordre, els hàbits i les rutines conformen un conjunt d'elements del tot necessari per a l'organització i estructura interna de l'adolescent. És molt important partir de la base que l'anomia dificulta de forma significativa el desenvolupament personal de l'adolescent portant-lo a estats de desorientació que poden finalitzar en episodis irracionals de rebel·lia. Per aquest motiu es considera oportú indagar en els seus hàbits d'autonomia personal (higiene, alimentaris, temps de lleure, descans, etc.), com és la seva organització, i de quina forma aquesta facilita o interfereix en la seva vida quotidiana.

### ***Balanç de competències***

Ens estem referint a la valoració del grau de desenvolupament de competències bàsiques que mostra l'adolescent i que ens ha de portar a la prioritització de les necessitats d'intervenció socioeducativa en l'àmbit acadèmic. Es valoren les vuit competències reflectides en aquest treball de recerca.

## **9.2. Fase d'intervenció socioeducativa**

Com esmentaven en l'inici de l'explicació del model, la responsabilitat del rendiment acadèmic de l'adolescent no recau tan sols en aquesta figura, per tant, la intervenció socioeducativa a realitzar, segons l'anàlisi de necessitats, ha d'anar dirigida i incidir en les quatre dimensions que conformen el sistema plantejat.

### 9.2.1. Àmbit d'anàlisi de sistema del CRAE

En aquest punt fem referència a la intervenció que realitza el CRAE en la seva pròpia organització. Aquesta intervenció tracta d'establir un protocol clar i concret de com s'afronta el suport acadèmic de l'adolescent i, per tant, inclou la clarificació i dinamització dels següents elements:

- Espais per fer deures i estudiar.
- Establiment d'horaris (poden ser pactats amb l'adolescent).
- Clarificar i difondre les funcions de l'equip educatiu en aquest àmbit.
- Assignació de personal educatiu a l'espai de deures (s'aconsella que sigui sempre la mateixa persona qui porti a terme el seguiment de l'adolescent).
- Previsió de voluntariat per donar suport a l'equip educatiu. El CRAE ha d'establir clarament un protocol sobre el perfil i els criteris de selecció d'aquest personal, així com de les seves funcions i l'avaluació que se'ls farà.
- Previsió del perfil professional d'un psicopedagog/a per gestionar l'espai de deures i donar suport a l'equip educatiu.
- Registre d'accions realitzades a l'espai de deures. Aquestes quedaran a l'expedient del jove, conjuntament amb les recomanacions que es realitzin des de l'institut o centre de formació.
- Previsió del material educatiu de suport.
- Establiment d'un protocol de comunicació i coordinació amb el centre educatiu.
- Establiment d'un protocol de comunicació i coordinació amb la família, si s'escau.
- Recerca de suport de reforç escolar extern al CRAE, si fos el cas.

### 9.2.2. Àmbit d'anàlisi del sistema de l'adolescent

En una *primera fase*, la prioritat del CRAE és aconseguir que l'adolescent mostri un estat emocional - relacional que el situï en condicions d'encarar situacions d'aprenentatge. Abans fins i tot d'introduir la part curricular, s'ha d'intervenir sobre l'estat emocional, la predisposició cap als estudis, la planificació i l'organització. Aquest fet significa, a banda de la intervenció psicològica i fins i tot psiquiàtrica que pugui necessitar el jove, que l'equip educatiu ha de treballar tècniques que l'ajudin a relaxar-se, a entrar en un estat conscient d'estabilitat que el permeti ser conscient d'allò que està realitzant i que pugui apaivagar els possibles conflictes interns. Serà en el moment de major estabilitat, quan es podrà portar a terme una intervenció educativa dirigida cap a l'orientació educativa,

és a dir, abordar aspectes com la predisposició cap als estudis, la tipologia d'estudis, etc. A més, de forma paral·lela s'ha de posar especial èmfasi en traslladar expectatives positives reals d'èxit, ajudant-lo a reconèixer i acceptar les seves limitacions, a més de facilitar situacions en les quals l'adolescent pugui respondre positivament a les exigències del context, i reforçar, d'aquesta forma, la seva autoestima i autoconcepte. És cabdal traslladar a l'adolescent la idea que els estudis són un mecanisme que permeten la participació activa en la societat, poden ajudar a acceptar i conviure amb la situació personal i sociofamiliar, a més que representen una porta d'entrada al mercat laboral.

A més, cal afegir un aspecte important que està relacionat amb l'atenció i concentració. En nombroses ocasions, el volum de vivències conflictives internes de l'adolescent és tant significatiu que resulta difícil prestar atenció en tasques que requereixen concentració, i la ment tendeix a desviar-se cap als problemes, cercar solucions a aquests o a visualitzar situacions ideals que són desitjades. L'equip educatiu ha de proporcionar, de forma directa o indirecta, tècniques per conscienciar a l'adolescent de la tasca que està realitzant per tal que pugui detectar el moment en el qual es desconcentra i, així, retornar de nou a allò que estava fent. Som conscients que aquest control no és fàcil, i menys encara amb adolescents d'aquestes característiques; però és del tot imprescindible prendre seriosament aquesta premissa, ja que en cas contrari es pot donar la situació que el jove dediqui un temps important a estudiar, fer deures i treballs, i que els resultats no siguin els esperats, induint-se percepcions majors de desvalorització de la seva imatge i de rebuig total cap als estudis.

*La segona fase d'intervenció* està relacionada pròpiament amb el suport acadèmic a l'adolescent, segons el model d'intervenció socioeducativa per competències que exposem i descrivim a l'apartat del marc teòric d'aquesta recerca. És molt important que la intervenció educativa de suport acadèmic estigui molt planificada i sense poc espai a la improvisació, ja que una intervenció poc prevista pot resultar un nou fracàs per a l'adolescent. Recomanen, davant la manca de seguretat de l'educador/a sobre els continguts acadèmics a treballar, que demori el suport durant un breu espai de temps per reflexionar sobre com explicar de forma adient els aprenentatges, i trobar diferents alternatives de suport. Un altre aspecte a prendre en consideració és preveure que l'adolescent pot tenir dificultats per arribar a comprendre aprenentatges que en principi poden resultar de fàcil assimilació. Doncs bé, la conducta de l'educador/a ha de mostrar serenitat, paciència i ambient de seguretat per al jove, evitant-li un possible bloqueig

emocional. Es recomana realitzar petits descansos de l'activitat en aquests casos, alternant-los a terme una activitat diferent. A més, aquests espais permetran a l'educador/a pensar en estratègies alternatives d'ensenyament.

A més, cal posar especial atenció als hàbits d'estudi, els quals inclouen:

- Suport en la planificació del temps diari de l'espai d'estudi i en les tasques a realitzar.
- Cura del lloc d'estudi, caracteritzat per ser un espai tranquil, sense estímuls que puguin distreure l'atenció de l'adolescent, i confortable des del punt de vista de la llum i la temperatura, amb una taula endreçada i amb tot el material necessari prèviament preparat.
- Suport a l'hora de prendre apunts a classe per tal d'extreure i reflectir de forma coherent i lògica el contingut elemental, i perquè els apunts estiguin nets i es puguin llegir correctament.
- La comprensió d'allò que s'està llegint mitjançant una lectura conscient, lenta, identificant les parts elements i clau del text, comprnent totes les paraules i preguntant allò que no es compregui.

Tot plegat ens remet a la necessitat d'explicar i mostrar a l'adolescent com desenvolupar les següents tècniques d'estudi: subratllats, esquemes, mapes conceptuals o resums. D'aquesta manera podrà seleccionar la tècnica que millor s'adapti a la seva forma d'aprendre i al context d'interacció.

Així mateix, hem de partir de la base psicopedagògica que és molt difícil memoritzar allò que no s'ha comprès, i en cas de fer-ho, ràpidament s'esvairà el seu contingut. Tot i així, hi ha molt coneixement que és de facto, és a dir, no es pot comprendre perquè són fets, noms, dates, etc. Doncs bé, per aquest tipus de coneixent és ideal transmetre regles mnemotècniques, associacions o relacionar allò que s'està estudiant amb el moment en què s'està estudiant (una foto amb un tema determinat, una cançó, una història...).

Finalment, cal destacar que les dues fases d'intervenció es planifiquen per tal que constantment es fomenti l'autonomia, iniciativa i responsabilitat de l'adolescent en el seu desenvolupament acadèmic.

### **9.2.3. Àmbit d'anàlisi de sistema familiar (sempre en funció de l'interès superior de l'adolescent)**

La intervenció amb la família es dirigeix, *en primer lloc*, cap a la predisposició en la col·laboració al suport acadèmic de l'adolescent, és a dir, a mostrar-hi una actitud favorable. És important treballar amb la família per tal que percebi la utilitat dels estudis en el desenvolupament global de l'adolescent i, per tant, en la mesura del possible, oferint-li un suport que afavoreixi el rendiment acadèmic del fill.

Un element clau que facilita la percepció d'utilitat dels estudis es relaciona directament amb l'acceptació dels progenitors o família extensa (si fos el cas) al voltant dels seus límits en relació amb el desenvolupament de les funcions parentals. El primer gest d'aquest suport es concreta en transmetre expectatives positives vers l'adolescent, mostrant-li que es creu fermament en les seves potencialitats i que arribarà a estudiar allò que es plantegi sempre que accepti i porti a terme les accions que se'n deriven.

*En segon lloc*, la intervenció amb la família s'encamina a orientar-la per donar el suport acadèmic a l'adolescent, sempre dins de les seves possibilitats, tant des del punt de vista de l'organització com des de les capacitats psicopedagògiques. Som conscients que hi ha continguts que potser no es dominen i sobre els quals no podran donar el suport corresponent, però és important que els identifiquin per tal d'assegurar-se que l'adolescent els ha preguntat i finalment els ha assolit.

*En tercer lloc* es busca la implicació activa de la família amb l'institut o centre de formació, assistint a les reunions i rebent informació de forma sistemàtica sobre el desenvolupament acadèmic del fill.

### **9.2.4. Àmbits d'anàlisi del sistema educatiu (instituts i centres de formació).**

El CRAE organitza inicialment la intervenció amb l'institut o centre de formació amb la finalitat d'establir un primer punt de contacte, en el qual es facilita la informació relacionada amb la situació que envolta a l'adolescent (prenent en consideració criteris de discreció i protecció de dades). És aconsellable que aquest primer contacte es produeixi entre la direcció del CRAE amb la direcció del centre educatiu i l'equip psicopedagògic. La finalitat d'aquestes primeres reunions radica en potenciar el coneixement recíproc d'ambdues institucions i el foment de la col·laboració mútua. En aquests primers contactes s'ha de transmetre informació relacionada amb:

- Què és, com funciona i quins professionals treballen en un CRAE, amb la finalitat que el professorat del centre educatiu pugui conèixer el context que envolta a l'adolescent i pugui valorar-lo en relació amb aquest.
- Transferir tota la informació possible al centre educatiu sobre de l'història acadèmica de l'adolescent, i fins i tot possibilitar que el nou centre educatiu pugui establir contacte amb els professors/res de l'antic centre per aprofundir en els aspectes que creguin convenients.
- Acordar com es durà a terme la comunicació i la coordinació entre ambdós recursos. En aquest moment, la direcció i l'equip educatiu del CRAE ja pot començar a percebre quina serà la implicació i l'interès del centre educatiu, i valorar la seva idoneïtat.
- Intercanviar informació sobre les accions que regulen la convivència en els dos recursos educatius.

Posteriorment, la intervenció proposada té la finalitat d'establir i coordinar un pla d'intervenció amb l'adolescent en el qual s'inclouin hàbits d'estudi, elements curriculars i el sistema relacional en el context educatiu. És important prendre en consideració el fet d'implicar activament a l'adolescent en el pla establert, escoltant les seves manifestacions i facilitant que pugui influir en les decisions que es prenen. Aquest pla s'ha de dur a terme amb més o menys extensió de continguts, en funció de les necessitats educatives que mostri l'adolescent.

Finalment, destaquem el seguiment educatiu que es realitza des de CRAE al voltant del desenvolupament acadèmic de l'adolescent, i que inclou tant l'intercanvi d'informació, com de pautes educatives que ajudin a millorar el seu rendiment acadèmic. Aquest seguiment ha de ser sistemàtic, seguin els acords presos a l'inici dels contactes.

### **9.3. Avaluació de la intervenció socioeducativa**

L'avaluació que plantejarem l'hem d'entendre com un procés sistemàtic i planificat de recollida d'informació, mitjançant el qual arribar a fer una valoració sobre l'objecte d'avaluació amb dues clares finalitats:

- Donar informació de l'objecte d'avaluació, en aquest cas, del desenvolupament acadèmic de l'adolescent en el macrosistema en el que interacciona.
- Establir mesures i pautes de millora de l'objecte d'avaluació.



L'avaluació que proposem és liderada pel CRAE, qui s'encarregarà de dinamitzar i supervisar-la per tal que obeeixi a la seva naturalesa i aconsegueixi la finalitat proposada. Cal afegir que l'avaluació plantejada avalua de forma contínua la intervenció socioeducativa que es realitza en els quatre subsistemes establerts.

Del conjunt de taules proposades a continuació, hem de fer dos apunts. En primer lloc, tot i que estan reflectits els indicadors d'avaluació, som conscients que aquests s'han de concretar encara més en funció de les característiques dels quatre sistemes establerts i dels acords que s'hagin pres. En tot cas, l'indicador final d'avaluació ha de respondre a les següents característiques:

- Ha de ser concret.
- Ha de ser mesurable.
- Ha de ser coherent amb l'objecte d'avaluació.
- Ha de ser unívoc.

En segon lloc, per establir els indicadors de forma correcta hem de clarificar els criteris, els quals facilitaran l'obtenció de la informació i ajudaran a fer valoracions lluny d'interferències que puguin distreure's de la realitat. Els criteris d'avaluació que proposem per al model que presentem són els següents.

- **Suficiència:** és suficient la informació obtinguda per fer un judici de valor?
- **Adequació:** la informació recollida és adequada prenent en consideració l'objecte d'avaluació?
- **Rellevància:** la informació recollida és important per valorar l'objecte d'avaluació?
- **Comprensivitat:** el judici de valor es realitza prenent en consideració les característiques de l'objecte d'avaluació?
- **Eficiència:** la informació recollida ofereix dades al voltant de la relació entre assoliment dels objectius i els recursos emprats?

Finalment, cal posar de manifest que l'avaluació que plantegem en el model es caracteritza pels tres aspectes següents:

- **Contínua:** permanentment es realitza una avaluació del procés d'intervenció socioeducativa de les quatre dimensions establertes.

- **Criterial:** l'avaluació es realitza d'acord a uns criteris perfectament explicitats que faciliten passar pel sedàs la informació, i donen rigor a tot el procés.
- **Transformadora:** l'avaluació cerca la finalitat de conèixer, interpretar i comprendre la informació obtinguda per establir mesures que ajudin a millorar la realitat de les quatre dimensions establertes.

### 9.3.1. Àmbit d'anàlisi del sistema familiar (sempre en funció de l'interès superior de l'adolescent)

Des de l'inici del procés, els professionals del CRAE han de prendre en consideració com es realitzarà l'avaluació del sistema familiar en relació amb el desenvolupament acadèmic de l'adolescent. El model que presentem advoca per establir les següents categories d'anàlisi, acompanyades pels indicadors d'avaluació corresponents.

Categoria d'anàlisi	Indicadors d'avaluació	Agents d'informació	Instruments d'avaluació
<b>Vincle amb l'adolescent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trucades telefòniques i la seva valoració</li> <li>- Visites al CRAE i la seva valoració</li> <li>- Permisos familiars i la seva valoració</li> <li>- Interès mostrat de l'adolescent per la seva família i a l'inrevés</li> <li>- Confiança mútua família- adolescent</li> <li>- Nombre de mostres de suport afectiu</li> <li>- Qualitat de les mostres de suport afectiu</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Registre de trucades</li> <li>- Registre de visites</li> <li>- Registre de permisos</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> </ul>
<b>Expectatives en l'adolescent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostres d'expectatives positives vers l'adolescent.</li> </ul>		
<b>Interès / implicació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostres de preocupació pel desenvolupament acadèmic de l'adolescent</li> <li>- Oferiment de suport afectiu i acadèmic</li> <li>- Compliment dels acords establerts en relació amb el suport acadèmic, l'accessibilitat (comunicació) i la coordinació</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Registre de trucades</li> <li>- Registre de visites</li> <li>- Registre de permisos</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> </ul>
<b>Organització familiar (sobretot en cas de permisos familiars amb pernocta)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presència de pautes de convivència familiar</li> <li>- Compliment de pautes de convivència familiar</li> <li>- Presència d'organització horària per a tasques acadèmiques</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compliment amb l'horari de les tasques</li> <li>- acadèmiques</li> </ul>		
<b>Comunicació / coordinació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferència puntual d'informació al sobre l'adolescent</li> <li>- Compliment dels acords establerts en relació amb l'accessibilitat (comunicació) i la coordinació</li> <li>- Participació activa a les reunions amb el centre educatiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Registre de reunions</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> </ul>

Taula 103. Plantejament de l'avaluació del sistema familiar

### 9.3.2. Àmbit d'anàlisi del CRAE

L'organització establerta en el CRAE per facilitar la intervenció educativa ha de ser susceptible d'una avaluació contínua que informi del desenvolupament acadèmic i identifiqui punts forts de la intervenció i aspectes susceptibles de millora. El model que presentem advoca per establir les següents categories d'anàlisi, acompanyades pels indicadors d'avaluació corresponents.

<b>Categoria d'anàlisi</b>	<b>Indicadors d'avaluació</b>	<b>Agents d'informació</b>	<b>Instruments d'avaluació</b>
<b>Vincla amb l'adolescent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolta activa de verbalitzacions de l'adolescent</li> <li>- Presència d'accions per part de l'equip educatiu que tenen en compte els interessos i motivacions de l'adolescent</li> <li>- Mostres d'interès i preocupació de l'equip educatiu sobre la vida de l'adolescent</li> <li>- Mostres de preocupació i ocupació per la vida de l'adolescent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> </ul>
<b>Expectatives en l'adolescent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre de mostres d'expectatives positives vers l'adolescent</li> <li>- Qualitat de les expectatives transmeses</li> </ul>		

<p><b>Interès / implicació</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostres de preocupació i ocupació sobre la vida de l'adolescent (desenvolupament acadèmic de l'adolescent)</li> <li>- Suport afectiu i acadèmic fora de les hores establertes a l'espai de deures.</li> <li>- Preparació de material extra per facilitar aprenentatges</li> <li>- Mobilització de recursos externs per facilitar aprenentatges</li> </ul>		
<p><b>Organització del suport acadèmic</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espais per fer deures i estudiar</li> <li>- Horaris</li> <li>- Desenvolupament de les funcions de l'equip educatiu</li> <li>- Personal voluntari</li> <li>- Personal professional extern</li> <li>- Compliment amb el registre d'accions realitzades a l'espai de deures</li> <li>- Material educatiu de suport</li> <li>- Presència i compliment del protocol de comunicació i coordinació amb el centre educatiu</li> <li>- Presència i compliment del protocol de comunicació i coordinació amb la família, si s'escau</li> <li>- Presència de recursos externs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Registre de desenvolupament de l'espai de deures</li> </ul>

Taula 104. Plantejament de l'avaluació del CRAE

### 9.3.3 Àmbit d'anàlisi de l'adolescent

En aquest punt tractarem l'avaluació efectuada directament sobre el desenvolupament acadèmic de l'adolescent, d'acord amb les següents categories d'anàlisi, acompanyades pels indicadors d'avaluació corresponents.

Categoria d'anàlisi	Indicadors d'avaluació	Agents d'informació	Instruments d'avaluació
<p><b>Vincle amb l'adolescent</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre de requeriments de l'adolescent vers l'equip educatiu</li> <li>- Tipus de requeriment que fa l'adolescent a l'equip educatiu</li> <li>- Nivell de confiança que l'adolescent mostra amb el personal educatiu</li> <li>- Respecte que l'adolescent mostra cap a l'equip educatiu</li> <li>- Mostres d'interès i preocupació de l'adolescent cap a l'equip educatiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Agenda</li> <li>- Plataforma virtual</li> </ul>

<b>Expectatives en l'adolescent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia de verbalitzacions de l'adolescent al voltant de les seves expectatives acadèmiques</li> <li>- Nombre de verbalitzacions de l'adolescent al voltant de les seves expectatives acadèmiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE.</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Agenda</li> <li>- Plataforma virtual</li> </ul>
<b>Autoestima / autoconcepte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia de verbalitzacions de l'adolescent al voltant de la seva persona</li> <li>- Nombre de verbalitzacions de l'adolescent sobre la seva persona</li> <li>- Seguretat que mostra a l'hora de desenvolupar-se en el dia a dia</li> <li>- Iniciativa que mostra en les accions desenvolupades</li> <li>- Autonomia que mostra en les accions desenvolupades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE.</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Registre de desenvolupament de l'espai de deures</li> </ul>
<b>Organització del suport acadèmic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificació de l'espai d'estudi</li> <li>- Compliment amb l'espai d'estudi</li> <li>- Organització de l'agenda i planificació de deures, treballs, estudi</li> <li>- Organització del material acadèmic</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE.</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Registre de desenvolupament de l'espai de deures</li> </ul>

Taula 105. Plantejament de l'avaluació de l'adolescent (I)

<b>Categoria d'anàlisi</b>	<b>Indicadors d'avaluació</b>	<b>Agents d'informació</b>	<b>Instruments d'avaluació</b>
<b>Organització del suport acadèmic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hàbits d'estudi: valoració dels apunts, formes d'estudiar, formes de plantejar problemes, formes de realitzar els treballs.</li> <li>- Capacitats cognitives bàsiques: atenció, percepció, concentració, memòria, raonament.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE.</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Registre de desenvolupament de l'espai de deures</li> </ul>

<p><b>Objectius acadèmics</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipus d'assignatures en les quals l'adolescent obtén resultats positius</li> <li>- Tipus d'assignatures en les quals l'adolescent obtén resultats negatius</li> <li>- Identificació de factors d'èxit acadèmic</li> <li>- Identificació de factors de risc acadèmic</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Equip educatiu del CRAE.</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Registre de desenvolupament de l'espai de deures</li> </ul>
-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Taula 106. Plantejament de l'avaluació de l'adolescent (II)

### 9.3.4. Àmbits d'anàlisi del sistema educatiu (instituts i centres de formació)

L'avaluació que fa referència als centres educatius facilitarà al CRAE identificar elements que permetran, entre altres aspectes:

- Identificar punts de millora de la comunicació i coordinació.
- Identificar punts forts de la comunicació i coordinació, extrapolables a altres centres educatius.
- Valorar el vincle, la implicació i expectatives que el professorat té sobre l'adolescent.
- Valorar la metodologia i els recursos acadèmics que disposa el centre educatiu.
- Valorar l'assoliment dels objectius acadèmics establerts.
- Percebre una imatge el més real i objectiva possible sobre el centre educatiu (tipologia de professorat, organització interna, metodologies, etc.), amb la finalitat de realitzar processos d'orientació educativa amb altres adolescents del CRAE.

L'avaluació plantejada es realitza d'acord a les següents categories d'anàlisi, acompanyades pels indicadors d'avaluació corresponents:

Categoria d'anàlisi	Indicadors d'avaluació	Agents d'informació	Instruments d'avaluació
<b>Víncle amb l'adolescent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre de requeriments de l'adolescent vers el professorat i a l'inrevés</li> <li>- Tipus de requeriment que fa l'adolescent al professorat</li> <li>- Escolta activa de verbalitzacions de l'adolescent</li> <li>- Presència d'accions per part del professorat que tenen en compte els interessos i motivacions de l'adolescent</li> <li>- Mostres d'interès i preocupació del professorat per la vida de l'adolescent</li> <li>- Respecte que l'adolescent mostra cap al professorat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Agenda</li> <li>- Plataforma virtual</li> </ul>
<b>Expectatives en l'adolescent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre de mostres d'expectatives positives ver l'adolescent</li> <li>- Qualitat de les expectatives transmeses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Agenda</li> <li>- Plataforma virtual</li> </ul>
<b>Interès / implicació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostres de preocupació i ocupació sobre la vida de l'adolescent (desenvolupament acadèmic de l'adolescent)</li> <li>- Preparació de material extra per facilitar aprenentatges</li> <li>- Mobilització de recursos externs per facilitar aprenentatges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Agenda</li> <li>- Plataforma virtual</li> </ul>
<b>Organització del suport acadèmic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia de l'aula</li> <li>- Qualificació del professorat</li> <li>- Adaptacions curriculars</li> <li>- Disponibilitat de material de suport</li> <li>- Compliment del protocol de comunicació i coordinació amb el CRAE</li> <li>- Presència de recursos externs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescent</li> <li>- Família</li> <li>- Professors/res</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Tutories</li> <li>- Entrevistes</li> <li>- Reunions de casos</li> <li>- Agenda</li> <li>- Plataforma virtual</li> </ul>

Taula 107. Plantejament de l'avaluació del centre educatiu

Per concloure, hem de remarcar la importància de plantejar un model com el que ha estat proposat, ja que allunya la idea pretèrita relacionada amb el fet de centralitzar únicament en l'adolescent les causes del rendiment acadèmic, sense prendre en consideració, en la seva justa mesura, que hi ha altres variables que també influeixen de forma directa. Així, el model engloba de forma integral les diferents dimensions que influeixen en el rendiment acadèmic de l'adolescent, prenent en consideració les

interrelacions que es poden arribar a succeir i establint línies clares d'intervenció socioeducativa.

És important subratllat que serà a partir de la seva comprensió i domini, que els CRAE hauran de particularitzar-lo a les seves realitzats, per tal que pugui respondre de forma eficient a les necessitat per les quals s'elabora.



## 10. CREDIBILITAT DE LA INVESTIGACIÓ

---

---

### 10.1 Criteris de veracitat de la investigació

A continuació explicitem els criteris que s'han utilitzat per assegurar la veracitat de la recerca i que donen rigor als resultats presentats. A partir de Guba (1989) i Imbernón (Coord. 2002) els criteris establerts al present estudi perquè els resultats obtinguts es puguin considerar científics es concreten en: veracitat, aplicabilitat, consistència i neutralitat.

- **Criteri de veracitat (validesa interna/credibilitat):** les dades processades en el present estudi s'han obtingut des de diferents fonts d'informació, utilitzant diversos instruments i en contextos heterogenis. Mitjançant el criteri de credibilitat (valor de debò), pretenem assegurar-nos que tant el conjunt d'informació recollida en la recerca, com els posteriors resultats que se'n deriven es corresponen amb la realitat. Per a tal fi s'han triangulat les fonts d'informació, així com els instruments utilitzats per a la seva recollida, a més d'haver indagat en diferents contextos (CRAE / institut o centre de formació).
- **Aplicabilitat (validesa externa/transferibilitat):** el fet d'utilitzar diferents fonts d'informació i diferents instruments en contextos diversos, proporciona un coneixement significatiu de la realitat estudiada i, en conseqüència, facilita que els resultats de l'estudi puguin ser traslladats a entorns similars. A partir de l'anàlisi en profunditat realitzat en els set CRAE, podem esmentar que els resultats que es desprenen es podrien transferir o generalitzar a altres centres residencials de similars característiques, prenent en consideració les mesures oportunes a causa de les limitacions de l'estudi.
- **Consistència (fiabilitat/dependència):** l'elaboració dels instruments utilitzats en la present investigació ha esdevingut un procés complex per tal d'assegurar la fiabilitat de les dades obtingudes, i reduir, en la mesura del possible, la seva inestabilitat. La dependència la definiríem com la possibilitat d'obtenir els mateixos resultats en cas de realitzar de nou el procés de recerca o com esmenta Tejada (1997), el grau de constància amb la qual un instrument mesura una variable donada. A aquest terme, sota el paradigma racionalista, se li denomina fiabilitat, la qual ha d'assegurar la consistència, estabilitat i congruència de

l'instrument de mesura (Ferrández et al., 2000). A més, els qüestionaris elaborats dirigits tant a joves, a educadors com al professorat, han estat validats per jutges teòrics i jutges pràctics, sota els criteris d'univocitat, pertinència i importància.

- **Neutralitat (objectivitat/confirmabilitat):** hem de posar de manifest que la neutralitat total no es pot garantir en el present estudi, tot i l'esforç del personal investigador per tal de mantenir-se allunyat de judicis de valor o supòsits personals. Tot i així, la neutralitat total sí que es pot garantir en les dades que es recullen, donada la triangulació dels instruments utilitzats, de les fonts d'informació, així com dels diversos contextos analitzats que permeten estudiar els fenòmens des de diferents posicions. El criteri té per finalitat minimitzar el potencial risc per part de l'investigador d'influir en el procés de recerca científica. Aquest aspecte comporta mantenir una distància prudencial entre l'investigador i la població objecte d'estudi amb la finalitat que el procés de recerca sigui el més objectiu possible. És per aquest motiu que, mitjançant la triangulació dels instruments i de les fonts d'informació, així com la contínua reflexió en el procés de recerca, s'ha treballat en honor d'una intersubjectivitat que assegurí, en la mesura del possible, la major neutralitat de la recerca.

## 11.LIMITACIONS I NOVES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

---

---

### 11.1 Limitacions de la investigació

Tota investigació resta supeditada a la subjectivitat del propi investigador o investigadors implicats, fet que advoca necessàriament contrastar de forma recurrent cadascuna de les fases que la componen per assegurar, d'aquesta forma, la seva fonamentació. Aquesta crítica constructiva i ineludible sobre el procés d'investigació desenvolupat serà la que permetrà identificar i ser conscients de les possibles limitacions de la recerca, a banda de facilitar l'establiment de millores i noves línies d'investigació. Així, fruit de la contínua reflexió al llarg del procés d'investigació s'han anat identificant i recollint una sèrie d'elements que poden erigir-se com a limitacions de la recerca i que a continuació passem a descriure:

#### Des del punt de vista dels adolescents que han participat en la recerca

- El nombre restringit d'adolescents participants en la recerca limiten la generalització dels resultats a altres contextos més enllà dels analitzats en aquest estudi. Els adolescents tutelats són un col·lectiu que, a causa de les seves circumstàncies, presenten una difícil accessibilitat. Aquest fet ha propiciat que la mostra de l'estudi tingui un volum que no és representatiu i, per tant, no permeti les generalitzacions a altres contextos, ja que hem de considerar que els resultats obtinguts són parcials en relació amb el total de la població objecte d'estudi.
- Les característiques personals i sociofamiliars dels adolescents han interferit en què alguns no hagin participat en la recerca, limitant encara més la generalització de resultats.
- La protecció de dades que envolta al sistema de protecció de la infància i l'adolescència fa que sigui molt difícil saber exactament el nombre d'adolescents tutelats, quants d'aquests resideixen en centres de protecció com poden ser CRAE, i estan estudiant amb més de 16 anys.
- La complexitat del col·lectiu objecte d'estudi ha suposat que el qüestionari utilitzat en la recerca hagi sigut extens, amb tots els inconvenients que això suposa. Tot i així, es va realitzar una sessió amb els equips educatius i/o amb les direccions dels centres als que pertanyien els joves, per informar i facilitar les pautes de complementació per als adolescents.

### **Des del punt de vista dels professionals dels CRAE**

- La complexitat del col·lectiu objecte d'estudi, juntament amb el problema d'investigació han propiciat que el qüestionari utilitzat en la recerca hagi sigut extens, fet que ha requerit un temps significatiu per a la seva complementació per part dels educadors/res del CRAE; professionals que per altra banda tenen una càrrega de treball significativa dins la seva jornada laboral.

### **Des del punt de vista dels professors i professores dels instituts o centres de formació**

- La complexitat del col·lectiu objecte d'estudi i el problema d'investigació ha fet que el qüestionari utilitzat en la recerca hagi estat ampli, fet que ha requerit un temps significatiu per a la seva complementació per part dels professors/res, els quals en moltes ocasions han trigat un temps significatiu en tornar el qüestionari complimentat.
- La complexitat de la població objecte d'estudi i el fet d'haver de fer una autoanàlisi en relació amb l'adolescent, ha pogut derivar en l'alta mortaldat de participació de professors/res.
- La restricció temporal a l'hora de fer les entrevistes amb algun professor/a ha estat un handicap que ha limitat un major aprofundiment en les variables analitzades.

## 11.2. Noves línies d'investigació

Prenent en consideració les limitacions de l'estudi d'investigació referenciades anteriorment, és moment de dirigir la reflexió cap a les noves línies d'investigació que possibilitin, per una banda, la continuació d'alguns dels eixos traçats i per l'altra, obrir noves vies d'investigació relacionades amb el problema d'investigació.

- Desenvolupar un estudi longitudinal per a analitzar l'evolució en els processos acadèmics dels adolescents en funció dels canvis produïts en les seves vides, i d'aquesta forma identificar altres variables que també s'erigeixen com a clau.
- Validar el model d'intervenció socioeducativa proposat per als CRAE.
- Anàlisi de l'impacte del model d'intervenció socioeducatiu proposat per als CRAE que persegueix la finalitat d'augmentar el rendiment acadèmic dels joves.
- Realitzar un estudi comparatiu entre joves tutelats i joves no tutelats sobre el rendiment acadèmic, prenent en consideració, a més, les seves competències bàsiques, per tal d'identificar altres variables clau susceptibles d'intervenció.
- Analitzar l'impacte que tindria un programa específic per treballar l'estabilitat emocional i relacional dels joves objecte d'estudi en el seu desenvolupament acadèmic.



## 12. BIBLIOGRAFIA

---

---

- Achotegui, J. (2006). Estrés límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Revista: Migraciones*, núm.19, pp. 59-85.
- Adell, M.A. (2003). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguilar, T., Bravo, C., Callejo, M. L., Camacho, S., Gómez, I. M., González, P., González, C. i Sanz, A. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea.
- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y la Formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Alegret, J. Castanys, E. i Sellarrés, R. (2010). *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Graó.
- Alexim, J., Raimundo, B. I Lucienne, F. (2002). *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos*. Brasil: Oficina Internacional del Trabajo (OIT) y la Secretaría de Políticas Públicas de Empleo del Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE). Recuperat de:  
[http://www.oei.es/etp/certificacion\\_competencias\\_profesionales\\_glosario.pdf](http://www.oei.es/etp/certificacion_competencias_profesionales_glosario.pdf)
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La orientación escolar en centros educativos*. (pp. 209-242). Madrid: MEC. Recuperat de:  
<http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1NRS79H37-6XKDFC-22R/aprender%20aprender.pdf>
- Alonso, C., Gallego, D., i Honey, P. (8a ed.). (2012). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Alsina, J. (2011). Las competencias transversales: cómo evaluar su aprendizaje. En Alsina, J. et al. *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Barcelona: Octaedro. Recuperat de:  
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/18cuaderno.pdf>

- Alsinet, J., Ribera, M. i Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Editorials Mediterrània. Fundació Jaume Bofill.
- Álvaro Page, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE-MEC.
- Amat, O i P. Pineda (2003). *Aprender a enseñar: Una visió pràctica de la formació de formadors*. Barcelona: Edicions Gestió 2000.
- Amaya Martínez, R. i Álvarez blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, núm.85, pp. 127-146. Recuperat de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>
- Amilburu, M., Ruíz Corbella, M. i García Gutiérrez, J. (2011). Principios y valores en la intervención sociocomunitaria. En Pérez Serrano, G., (Coord.) *Intervención sociocomunitaria*. (pp. 67-90) Madrid: UNED.
- Amorós, P. i Ayerbe, P. (Eds). (2000). *Intervención educativa en Inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació. (Tesis Doctoral inédita).
- Aneas, A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. núm. (35/5). Recuperat de <http://www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF>.
- Antúnez, S., i Gairín, J. (1997). *El Centre educatiu com a organització*. Barcelona : Universitat Oberta de Catalunya



- Àrea de Suport als Joves Tutelats i Ex-tutelats (ASJTET). (2008). Estudi sobre els joves residents en recursos de la DGAIA. L'ASJTET, principal recurs de sortida. Generalitat de Catalunya. *Butlletí d'Infància*, núm.21, pp. 2-7.
- Armengol, C, Feixas, M. i Pallarès, R.M. (2000). *Seguint el fil de l'organització*. Bellaterra: UAB. Servei de Publicacions.
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: UOC
- Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una Escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arredondo, G. (Coord.). (2008). *Informe sobre la Situación del Alumnado Inmigrante en los Programas de Formación Profesional Inicial 2008*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. OEI. Recuperat de: [http://www.oei.es/idie/Informe\\_FP.pdf](http://www.oei.es/idie/Informe_FP.pdf)
- Arroyo, M. i Sádaba, I. (Coord.) (2012). *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Madrid: Síntesis.
- Asensio, J. M. (2006). *Cómo prevenir el fracaso escolar*. Barcelona: Ceac
- Asociación pro-derechos de Andalucía. (2006). *Entre la represión y la protección. Menores extranjeros no acompañados en Andalucía (MENA)*. Recuperat de: <http://www.apdha.org/media/informemena0606.pdf>
- Bárbara, M. (2009). “¿Quién me ayuda a hacerme mayor? El acompañamiento socioeducativo en la emancipación de los jóvenes extutelados”. *Educación Social*, núm. 42, pp. 61-72. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
- Bautista - Cerro Ruiz. M.J. (2011) Competencias y profesionalización. Interdisciplinariedad y trabajo en equipo. En Pérez Serrano, G. (Coord.) *Intervención sociocomunitaria*. (pp. 165-182). Madrid: UNED.
- Bermejo, B. (2006). La formación a lo largo de la vida: exigencias sociolaborales-desarrollo personal. *Educación*, núm. 38, pp. 15-32.

- Bisquerra , R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía Práctica*. Barcelona : CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid : La Muralla.
- Bodas, E. (2007). *La Formación Profesional en España*. Fundación Ecoem. Sevilla: Colección divulgativa.
- Boix, R. i Burset, S. (2011). Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza superior. En Alsina, J. et al. (2011). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A (2008a). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bolivar, A. (2008b). Competencias Básicas y Ciudadanía. *Revista Caleidoscopio*, nº 1, pp. 4-32. Recuperat de: [http://revista.cepjaen.es /numero\\_01/pdf/caleidoscopio \\_1 .pdf](http://revista.cepjaen.es /numero_01/pdf/caleidoscopio _1 .pdf)
- Bourdeieu, P. i Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit
- Bravo, A. i Vel Valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*. 13 (2), pp 197 -204
- Bravo, A. (2009). Perfiles emergentes en la población atendida en acogimiento residencial. En: Bravo, A. i Del Valle (Coord.) (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander: Gobierno de Cantabria. Colección de documentos técnicos.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown et al. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, Vol. 16, núm. 2. Recuperat de: <http://www.worc.ac.uk/edu/documents/EmployabilityInAKnowledgeDrivenEconomy2003.pdf>

- Buendía, L., Colás, P. i Hernández Pina, F. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mcgrawhill.
- Bueno, A. (coord.) (1996). *Intervención social con menores: fundamentación y programas de la Comunidad Valenciana*. Alicante: Ediciones Fundación Cultural CAM.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*,(1), 8-14.
- Cabrera, J.C. (2005). *Acercamiento al menor inmigrante marroquí*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Cachón, L. (2004). Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa. *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 65. Madrid: Injuve. Recuperat de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/65tema3.pdf>
- Calero, J., Choi, A. i Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 225-256.
- Calero, J, Escardíbul, J, i Choi, A. (2012). El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: Radiografía de una realidad latente. *Revista de Educación Comparada*, núm. 19, pp. 69-104.
- Camí, A. i Camí E. (2006). Educar en el medio residencial: una forma de educación social. *Revista de estudios de juventud*, núm.74. pp. 131-147.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: Unesco.
- Canavero, A. (1998). La relación personal en el tratamiento de la diversidad. *Revista Educar*, núm. 22-23, pp. 37-54.
- Capdevila, M. i Ferrer, M. (2003). Els menors estrangers indocumentats no acompanyats (MEINA). *Col·lecció 'Justícia i Societat'*. núm.24. Barcelona: CEJFE. Generalitat de Catalunya.

- Capdevila, M. (2004). La identitat social dels joves. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 26, pp.10-25.
- Carbonell, F. (1998) La Integració Social i la diversitat cultural a l'escola. *Revista Educar*, núm.22-23, pp.197-216.
- Carbonell, F. (Coord.). (2000). *Educació i Immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió Social*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Carda Ros, R.M. i Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo: Manual para maestros*. Alicante: Ed. Club Universitario.
- Casal, J., Colomé, F. i Comas, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid: Colección Estudios. Fundación Tripartita. Recuperat de: [http://www.oei.es/pdfs/interrelacion\\_subsistemas\\_fp\\_espana.pdf](http://www.oei.es/pdfs/interrelacion_subsistemas_fp_espana.pdf)
- Casal, J., Funes, J., Trilla, J. i Homs, O. (1994). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Polítiques 9. Fundació J. Bofill.
- Casanova, M.A. (2006). *Diseño Curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casas, M. i Gairín, J. (Coord.). (2003). *La calidad en educación*. Barcelona: Praxis.
- Casas, F. i Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 (2), pp. 185-206
- Castell, R. (1997). *La Metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, M. (2008). Els fracassos escolars. Un acostament des de la pràctica docent. *Educar*, núm. 42, pp. 15-33.
- Castillo, S. i Cabrizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: UNED. Pearson Educación.

- Casquero, A. i Navarro M<sup>a</sup> L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, vol. Extra, pp. 191-223.
- Choi, A. i Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, (13), pp 31-57.
- Colina Escalante, A. i Díaz Barriga, A. (Coord.). (2012) *La Formación de investigadores en Educación y la Producción de Conocimiento*. Mexico: Ediciones Díaz de Santo.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum : una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona : Laia.
- Coll, C. (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona : Graó.
- Coll, C. et al., (1997). *Psicología de l'educació*. Barcelona: Universitat Oberta.
- Collet, J. i Tort, A. (Coord). (2011). *Famílies, escoles i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comas, M i Quiroga, V. (2005). *Menors que emigren sols del Marroc a Catalunya*. Barcelona: Ediciones Mediterrània. Fundació Jaume Bofill.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Costa Borràs, M. i Torrubia Beltri, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Revista Participación educativa*, núm. 4, pp. 47-53
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: SAGE

- D'Agostino, P. (1993). Un debate sobre los pros y los contras de colocar a los niños fuera del hogar en el tratamiento infantil. *II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada (11-13 de noviembre de 1991)*. Vitoria. Servicio de publicaciones Gobierno Vasco. pp. 461 – 467.
- Debarbieux, E. i Blaya, C. (2009). Clima escolar i prevenció de la violència. *Educar*, núm. 43, pp. 31-41.
- Defensor del Pueblo (2009). *Informes, estudios y documentos. Centros de protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social*. Recuperat de:  
[http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido\\_1261583365854.html?conversationContext=3](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583365854.html?conversationContext=3)
- De Bono, E (1992). *Seis pares de zapatos para la acción: una solución para cada problema y un enfoque para cada solución*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, L., Fornieles, A. i Costas, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. *Revista de Investigación en Educación*. núm.10 (1) pp. 158-171.
- Delgado, L. (2013). Infancia en espera: Acogimiento Residencial, Salud Mental y Escuela. *RES Revista de Educación Social*.núm. 16.
- Del Campo, J. i Panchón, C. (2000). La intervención socioeducativa en contexto institucional. En Amorós, P. i Ayerbe, P. (Editores) (2000). *Intervención educativa en Inadaptación social* (pp. 197-226). Madrid: Síntesis.
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 13(2), 1-21. Recuperat de :  
<http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html>
- De Miguel Badesa, S. (1999). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. En Pérez Serrano, G. (coord.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. (pp.85-112). Madrid: Narcea.

- De la Orden, A., Oliveros, L., Mafokozi, J. i González, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, núm.12, 159-178.
- De la Torre, S. i Mallart, J. (1991). Estilos cognitivos y currículum. *Bordón*, Vol. 43 (1). pp. 39-54
- De la Torre, S., Díaz, L.A., Oliver, C. i Villaseñor, G. (1993). Los Estilos: un enfoque innovador centrado en los alumnos. *Innovación Educativa*, núm.2, pp. 75-90.
- Delors, J. et al. (2a ed.). (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Del Valle, J.F., Bravo, A. i Santos, I. (2007). *Sistema de evaluación y registro en acogimiento residencial*. Manual de Cantabria 6. Santander: Dirección General de Políticas Sociales.
- Del Valle, J.F. (Coord.). (2008). *Modelo de Intervención en acogimiento residencial*. Manual de Cantabria. Vol.5. Santander: Gobierno de Cantabria. Dirección General de Políticas Sociales.
- Del Valle, J.F. (2009). Evolución histórica, modelos y funciones del acogimiento residencial. En Bravo, A. i Del Valle, J.F. (Coord.) *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. (pp. 11-24). Santander: Gobierno de Cantabria. Colección de documentos técnicos.
- Del Valle, J.F., Sainero, A. i Bravo, A. (2011). *Salud mental de menores en acogimiento residencial. Guía para la prevención e intervención en hogares y centros de protección de la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Badajoz: Junta de Extremadura Consejería de Sanidad y Dependencia Servicio Extremeño de Salud.
- Del Valle, J., Bravo, A., Martínez, M. i Santos, I. (2012a). Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad. Recuperat de:  
<http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=4071&tipo=documento>.

- Del Valle, J.F., Bravo, A., Martínez, M. i Santos, I. (2012b). *Estándares de calidad en acogimiento residencial Especializado EQUAR -E*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperat de:  
<http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=4072&tipo=documento>
- Descy, P. i Tessaring, M. (2002). *Training and learning for competence*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. CEDEFOP. Recuperat de : [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4009\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4009_en.pdf).
- Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *EIDOS*, núm. 5. pp. 5-11. Recuperat de :  
<http://www.juancadena.org/educarev/images/proyectosestudiantes/2gt.pdf#page=5>
- Diputación Foral de Gipuzkoa. (2012). *Programa marco de acogimiento residencial de la Diputación Foral de Gipuzkoa*. Gipuzkoa: Dirección General de protección a la infancia e inserción Social. Departamento de Política Social.
- Echeverría, B. (Coord.) (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC
- Elena Sinobas, P. (2001). *Manual de Investigación Cuantitativa para Enfermería*. FAECAP. Recuperat en <http://www.faecap.com/publicaciones/show/manual-de-investigacion-cuantitativa-para-enfermeria>
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias Básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 1 (1), pp. 1-24. Recuperat de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>
- Escudero, J. M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 13 (3), pp.3-9. Recuperat de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>



- Escudero, J. M., González, M<sup>a</sup>. T. i Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 41-64
- FEDEA (2012). Manifiesto para mejorar el rendimiento del sector educativo en España. Recuperat de:  
  
[http://www.fedea.net/educacion/manifiesto\\_educacion\\_2012\\_print\\_def.pdf](http://www.fedea.net/educacion/manifiesto_educacion_2012_print_def.pdf)
- Felder, R.M., i Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engr. Education*, núm. 78 (7), pp. 674-681. Recuperat de:  
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Felgueroso, F., Gutiérrez, M. i Jiménez, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? FEDEA. Colección de estudios Económicos. Recuperat de:  
  
<http://www.fedea.net/documentos/pubs/ee/2013/02-2013.pdf>
- Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford: University Press.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 1(2) pp.1-15. Recuperat de:  
  
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. i Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Colección de Estudios Sociales. Fundación La Caixa.
- Fernández, J. J. i Rodríguez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo económico*, num.14. pp. 323-349. Fundación Caja Mar. Recuperat de :  
<http://www.publicacionescajamar.es/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/14/14-246.pdf>

- Ferrández, A. i Sarramona, J. (1978). *La Educación: constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Ferrández, A. (1997a). *El perfil profesional de los formadores*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada, Doc. Policopiado.
- Ferrández, A. (1997b). *Didáctica i components de l'acte didàctic*. EDIUOC. núm. 60. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Ferrández, A. (1998). *La formación ocupacional como instrumento de integración escolar*. *Educar*, núm. 22-23, pp.269-282.
- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. i Ruiz, C. (2000). *El Formador de formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Ferrández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Col·lecció Documents
- Ferrandis, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. En Vélaz de Medrano, C. (Coord.), Alonso, C., Díez, M. i Ferrandis, A. *Educación y protección de menores en riesgo: un enfoque comunitario*.(pp.83-152). Barcelona: Grao.
- Feu, J. i Prieto, O. (2011). Temps educatius i rendiment acadèmic: desigualtats educatives en grups desfavorits. *Temps d'educació*, núm. 40. pp. 179-190.
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm.132, pp. 75-91.
- Fuertes, J. i Del Valle, J. (2001). Acogimiento Residencial. En Ochotorena, J. i Arruabarrena, M. I. *Manual de protección Infantil*. (2ª ed.). (pp.409-470) Barcelona: Masson.

- Fugate, M, Kinicki, A. J. i Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and Applications. *Journal of Vocational Behavior*, núm. 65 pp. 14–38. Recuperat de: <http://mfugate.cox.smu.edu/Fugate%20et%20al--Employability--A%20psycho-social%20construct%20dimensions%20and%20applications--JVB%202004.pdf>
- Fullana, J. (1998) La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 47-70.
- Fullana, J., Pallisera, M., i Vilà Suñé, M. (2003) La investigación sobre los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios. Un estudio de casos cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, núm. 2, pp. 305-321.
- Funes, J. (Coord)., Toledano, Ll. i Vilar Martín, J. (1997). *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. Col·lecció Manuals núm. 9. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Generalitat de Catalunya.
- Funes, J. (1999). Com treballar per evitar la institucionalització. *Revista Educació Social*, núm.12, pp. 10- 19. Recuperat de:  
  
<http://www.raco.cat/index.php/educaciosocial/article/viewFile/144293/240736>
- Funes, J. i Trilla, J. (Coord.) (2000). *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Fundació J. Bofill. Finestra oberta. núm. 13. Barcelona.
- Funes, J. (2009). Transicions, itineraris i processos. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm.42, pp.15-26. Recuperat de:  
  
<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165626/374973>
- Gabarró, D. (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida: Boira Editorial.

- Gairín, J. i Villa, A. (1994). *Autonomía institucional de los centros educativos: presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gairín, J. i Darder, P. (1994). *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. Barcelona: Praxis
- Gairín, J. (1994). Los planteamientos institucionales en el Proyecto de Centro. En Gairín, J. i Darder, P. *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. (pp. 99-126). Barcelona: Praxis
- Gairín, J. et al. (1996). *2n Congrés Internacional de Formació Ocupacional. Formació para el empleo*: Bellaterra: Grupo CIFO, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gairín, J. (1997). La planificación y el desarrollo de planes. En Gairín, J. i Ferrández, A. (Coord). *Planificación y gestión de Instituciones de formación*. (pp 151-201). Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educar*, núm. 24, pp. 11-45.
- Gallego, D. i Alonso, C. M. (2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista Estilos de Aprendizaje*, núm. 2, pp. 23-34, Recuperat de:  
[http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_2/artigos/lsr\\_2\\_octubre\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf)
- Garanto, J., Mateo, J. i Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. *Revista de Educación*, núm. 277. pp. 127 - 169.
- García, J. (2001). Tendencias en la visión del rendimiento escolar de los alumnos. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, núm. 16, pp. 159-182.
- García Barriocanal, C., Imaña, A. i De la Herrán, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid. Recuperat de:  
<http://www.apfsasturias.es/files/28347918-0b06-430d-a620-0b950a7ef442.pdf>

- García Gómez, A. (2001). Desarrollo y validación de un cuestionario multidimensional de autoconcepto. *RIDEP*, Vol. 11, núm. 1. pp. 29-54. Recuperat de: [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R11/R112.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R11/R112.pdf)
- García Molina, José. (2001). El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico: una propuesta metodológica para la acción educativa. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria. Segunda época* núm.8, pp. 103-115.
- Generalitat de Catalunya. (1995). *Projecte Educatiu Marc dels centres de protecció de la infància i l'adolescència a Catalunya*. Departament de Benestar i família. Document Intern.
- Generalitat de Catalunya. (2004). *Competències Bàsiques. Educació Secundària Obligatòria. Primer cicle. Proves d'avaluació. Síntesi de resultats*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament. Recuperat de: [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/doc/doc\\_64670499\\_1.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/doc/doc_64670499_1.pdf)
- Generalitat de Catalunya. (2009). *Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica*. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Recuperat de: [http://xtec.cat/crp-badalona/recursos/cbasiq/programacio\\_del\\_curriculum\\_a\\_les\\_programacions.pdf](http://xtec.cat/crp-badalona/recursos/cbasiq/programacio_del_curriculum_a_les_programacions.pdf)
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*, núm. 18. Departament d'Ensenyament. Consell superior d'avaluació. Recuperat de: [http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell\\_superior\\_d\\_avalua/pdf\\_i\\_altres/static\\_file/indicadors18.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/indicadors18.pdf)
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*, núm. 10 pp.83-106. Recuperat de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/298/254>
- Gil Jaurena, I. (2011). Presupuestos de la intervención sociocomunitaria. Contextos generales y desafíos. En Pérez Serrano, G. (Coord.) *Intervención sociocomunitaria*.(pp.121-142) Madrid: UNED.

- Gimeno Sacristán, J. (1974). *El autoconcepto y la popularidad social como determinantes del rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense Madrid, tesis doctoral.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *El autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giné, C. (1998). El paper de la família i l'entorn macrocultural en els processos d'integració. *Educación*, núm. 22-23, pp. 119-137.
- Giró, J. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En J. Giró. (coord.). *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII conferencia de sociología de la educación: Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006*, 97-98. Logroño: Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones. Recuperat de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376184>
- Gobierno de Canarias. (2011). *Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Innovación y promoción educativa. Recuperat de: [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades\\_apoyo\\_educativo/almunado\\_nee/recursos\\_didacticos/publicaciones\\_especificas/publicacion\\_00564.html](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/almunado_nee/recursos_didacticos/publicaciones_especificas/publicacion_00564.html)
- Gómez Dacal, G. (1992a). *Centros educativos eficientes*. Barcelona : PPU.
- Gómez Dacal, G. (1992b). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.

- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in education*, 819, pp. 27-44.
- González Fernández, D. (1975). Procesos escolares inexplicables. *Aula Abierta*, ICE Oviedo, núm.11, pp. 12.
- González, A. (1988). Indicadores del rendimiento escolar: relación entre pruebas objetivas y calificaciones. *Revista de Educación*, 287, pp. 31-54.
- González, E. (Coord). (1996). Menores en desamparo y conflicto social. Madrid: CCS.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego- Portuguesa de Psocologia e Educación*. Vol. 8, núm. 7, pp. 247-258.
- González, R. M. i Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.
- González, J i Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto – Universidad de Groningen
- Grau, R., Pina, T. i Sancho Álvarez, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos Revista Educativa Digital*, núm. 9, pp. 55-76.
- Guazmayán, C. (2004). *Internet y la investigación científica: el uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. i Pérez A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.148-165). Madrid: Akal.

- Gutiérrez Domènech, M. (2009). *Factors determinants del rendiment educatiu: el cas de Catalunya*. Documents d'economia La Caixa, núm. 15. Serveis d'estudis "La Caixa".
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Badalona: Paidotribo
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, E. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. *Revista Papers*, núm.43, pp.71-76.
- Homs, O. (2008). *La Formación Profesional Espanya. Cap a la societat del Coneixement*. Barcelona: Col·lecció Estudis Socials. núm. 25.
- Honey, P. i Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Berkshire. P. Honey, Ardingly House
- Hurtado Jordà, J. (1996). Aspectos histórico-sociales de las políticas de institucionalización y desinstitucionalización. En Bueno, A. (Coord.). *Intervención social con menores: fundamentación y programas de la Comunidad Valenciana* (pp. 45-74). Alicante: Ediciones Fundación Cultural CAM.
- Illanes Zubieta, X. (2011). *Pequeños marginados niños y niñas abandonados en el Hospital de la Santa Creu*. (siglo XV). Recuperat de:  
<http://edadmedia.cl/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/NinosabandonadosenelHospital.pdf>
- Imbernón, F. (Coord. 2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Inglés, C., Rodríguez Marín, J. i González-Pienda, J.A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*. Vol. 20, núm.1, pp. 166-173



- Instituto de Evaluación (2010). Pisa 2009. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación cultura y deporte. Secretaría General Técnica. Recuperat de:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>.
- Instituto de Evaluación. (2011). *PISA - ERA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE Informe español*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Recuperat de:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e>
- Instituto Nacional de Evaluación. (2012). *Sistema estatal de indicadores de la educación* Secretaría General Técnica. Madrid: Ministerio de Educación cultura y deporte. Secretaría General Técnica. Recuperat de:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie2012.pdf?documentId=0901e72b81477552>
- Instituto Nacional de Evaluación. (2013a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013*. Madrid: Ministerio de Educación cultura y deporte. Secretaría General Técnica. Recuperat de:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>
- Instituto Nacional de Evaluación. (2013b). *Pisa 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos informe español*. Volumen I: Resultados y contexto. Madrid: Ministerio de Educación cultura y deporte. Secretaría General Técnica. Recuperat de:  
[http://iaqse.caib.es/documents/pisa2012/PISA\\_2012\\_linea\\_volumenI.pdf](http://iaqse.caib.es/documents/pisa2012/PISA_2012_linea_volumenI.pdf)
- Instituto Nacional de Evaluación (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación cultura y deporte. Secretaría General Técnica. Recuperat de:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>

- Innerarity, D. (2010). Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement. *Debats d'educació*, núm. 18. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/incertesa-creativitat.pdf>
- Jenaro, C. (1997). *Orientación Profesional en Personas con discapacidad: Desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e Intervención*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Salamanca.
- Jenaro, C. (1998). Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente. *Juventud y discapacidad*, núm.43, pp. 31-45. Recuperat de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista43-4.pdf>
- Jenaro, C (1999). La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas. *Ponencia presentada en las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad celebradas en Salamanca durante los días 18, 19 y 20 de marzo de 1999*. Recuperat de: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/transicion.htm>
- Jiménez, C. (2005). Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Revista Puntos de Vista*, núm. 1, pp. 7-32.
- Jiménez León, I. (2008). *La relación familia escuela*. Recuperat de: <http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/files/La%20relaci%C3%B3n%20familia%20escuela.pdf>
- Jornet, J.M., González-Such, J.; Suárez, J.M. i Perales, M.J. (2011). Diseños de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, núm. 63 (1), pp. 125-145. Recuperat de: [http://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Disenos\\_de\\_evaluacion\\_de\\_competencias\\_Consideraciones\\_acerca\\_de\\_los\\_estandares\\_en\\_el\\_dominio\\_de\\_las\\_competencias.pdf](http://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Disenos_de_evaluacion_de_competencias_Consideraciones_acerca_de_los_estandares_en_el_dominio_de_las_competencias.pdf)
- Jornet, J.M., García Bellido, R. i González Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16. núm. 1, pp. 101-123. Recuperat de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART7.pdf>

- Junta de Andalucía (2005). Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores en el Ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA núm. 150, Sevilla, 3 de agosto 2005. Recuperat de: [http://www.granada.org/obj.nsf/in/EBLLORA/\\$file/orden\\_13dejulio2005.pdf](http://www.granada.org/obj.nsf/in/EBLLORA/$file/orden_13dejulio2005.pdf)
- Jurado, P. (1993). *Integración socio-laboral y Educación Especial*. Barcelona: Ed. PPU.
- Jurado, P. (1996). La integración sociolaboral de las personas discapacitadas: ¿nuevo debate sobre integración? CIFO: Libro de Actas. *II Congreso Internacional de Formación para el Empleo*. Barcelona. En Gairín, J. et al. (1996) *Formación para el empleo*. Barcelona. Grupo CIFO-NEO 3. Comunicación. pp.263-285.
- Jurado, P. (2004). Formación para la Inclusión Social y en el Mundo del Trabajo de Jóvenes con Necesidades Especiales. *VI Congreso Intenacional de Formação para el Trabalho*. Porto, 25-26 novembro.
- Jurado, P. (2007). Condicionamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Vicente Giménez, V i Tejada, J. *Formación de formadores. Tomo I*. Escenario Aula. (pp. 429-488). Madrid: Paraninfo
- Jurado, P. et al. (2008a). *Estudi de les necessitats formatives dels treballadors amb discapacitat en els entorns professionals dels centres especials de treball*. Barcelona: Coordinadora de Tallers. Quadern 2.
- Jurado, P. (2008b). Formación y Trabajo. *La empleabilidad y adaptabilidad como claves facilitadoras de la incorporación al mundo del trabajo*. (Doc. Intern). Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada - UAB.
- Jurado, P, Olmos, P. i Pérez Romero, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, núm. 51/1, pp. 211-224.

- Kagan, J., Moss, H. A., i Sigel, I. E. (1963). Psychological significance of styles of conceptualization. *Monographs of the society for research in Child Development*. núm. 27,(2), pp. 73-112
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kuhn, T.S. (1965). *The Structure of Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En Marchesi, A. i Hernández, C. (Coord.). *El fracaso escolar*. pp. 99-110. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Lago, B., Colvin, L. i Cacheiro, M. (2008). Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo EAAP. *Revista Estilos de Aprendizaje*, núm.2, Vol 1, pp. 1-22.
- Lahire, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar. En Marchesi, A. i Hernández, C. (Coord.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. (pp.61-72). Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leal, A. (1998). Diversidad y género en las relaciones interpersonales. *Educar*, núm. 22-23, pp. 171-179.
- Llevot, N. (2006). *La Educación Intercultural: Discursos y Prácticas*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Llobera, J.R. (1999). *Manual de antropología social*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Àgora. Biblioteca Oberta.

- First, M. B., Frances, A., i Pincus, H. A. (2005). *DSM-IV-TR : guía de uso : complemento del DSM-IV-TR (manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales)*. Barcelona: Masson
- López, M., Santos, I., Bravo, A. i Del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, vol.29, núm. 1 pp. 187-196. Recuperat de:  
[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-97282013000100022](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000100022)
- López, I., Ridaó, P. i Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*. núm. 334 pp. 143-163.
- López, M., Del Valle, J., Montserrat Boada, C. i Bravo, A. (2010). *Niños que esperan: estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Recuperat de:  
<http://www.observatoriodelainfancia.mspes.es/productos/docs/ninosQueEsperan.pdf>
- Marina, J.A. (2012). L'educació del talent: el paper de l'escola i el de les famílies. *Debats d'educació*, núm.25. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M., Rodríguez T. i Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, núm. 20 (3), pp 376 – 382.
- Martínez Fernández, M.J., Simó, S. i Mas, E. (2001). *Manual de intervención individual con menores residentes*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Benestar Social. Dirección general de la familia, menor y adopciones.
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Martínez González, R. (2007). Guía para profesionales de la educación con la finalidad de dar a conocer en qué consiste la investigación científica educativa,

metodología e implicaciones. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Martínez Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez Rueda, N. (2002). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Marzo, M. i Fajardo, S. (2012). La gestión de personas en los recursos residenciales de atención a la infancia i la adolescencia: descripción del puesto de Trabajo del educador/a social. *Educación*, núm. 48 (2), pp. 301-320.
- Mas, O. (2007). *La Formación Profesional y los Centros Integrados*. En Gairín, J. (dir.). *Guía para la Gestión de Centros Educativos*, pp. 1-9. Edición electrónica de Wolters Kluwer España. Recuperat de: [Gestiondecentros.com](http://Gestiondecentros.com).
- Mas, O. (2009). *El perfil Competencial del Profesorado universitario en el espacio europeo de educación superior*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada - UAB. (Tesis Doctoral inédita).
- Mas, O. i tejada, J. (2013). *Funciones y competencias de la docencia universitaria*. Madrid: Editorial síntesis.
- Marchesi, A. i Pérez, E. (2003). El significado del fracaso escolar. En Marchesi, A. Hernández, C. (Coord.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. (pp. 25-60). Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Marchesi, A. i Hernández, C. (Coord.). (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Masreal, F. (2011, 24 de gener). Els joves tutelats suspelen en tots els indicadors educatius. *El Periódico*, pp 21.
- Mateo, J. (2008). Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de educación superior. En Mateo, J, i Martínez Olmos, F. *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. pp. 7-21. Barcelona: Octaedro. ICE. UB.
- Marqués, P. (2011). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Recuperat de: <http://www.peremarques.net/calida2.htm>
- Mattos, L. (1973). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kepelusz.
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Qual Institut Press. Intenational Institute forr Qualitative Methodology. Recuperat de: <Http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. i Gonczi, A. (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Boletín Cinterfor. Nº149. Recuperat de: [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_articulo/rodajog.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/rodajog.pdf).
- Mediavilla, M, i Calero, J. (2006). *Determinantes del nivel educativo en España. Un análisis con datos del PHOGUE*. Recuperat de: [http://www.researchgate.net/publication/41661496\\_Determinantes\\_del\\_Nivel\\_Educativo\\_en\\_Espaa\\_Un\\_Analisis\\_con\\_datos\\_del\\_PHOGUE](http://www.researchgate.net/publication/41661496_Determinantes_del_Nivel_Educativo_en_Espaa_Un_Analisis_con_datos_del_PHOGUE)
- Melendro, M. (Dir.). (2009) *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Colección Aula Abierta. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2011a). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356. pp. 327-352. Recuperat de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_14.pdf)
- Melendro, M. (2011b). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social, *Zerbitzuan*, núm. 49, pp. 93-106. Recuperat de: <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Zerbitzuan49.pdf>

- Melendro, M. (2011c). El tránsito a la vida adulta. En Pérez Serrano, G. (Coord.) *Intervención sociocomunitaria*.(pp.553-568) Madrid: UNED.
- Mena, L., Fernández Enguita, M., i Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*. Número extraordinario. pp. 119- 146.
- Merino, R. i García, M. (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor/OIT. Recuperat de: <http://www.ejournal.unam.mx/rca/195/RCA19508.pdf>
- Mertens, L. (1998). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Madrid: OEI. Recuperat de: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/iberfop01.pdf>.
- Mertens, D. (2010). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative qualitative and mixed methods*. California: SAGE publications.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1993). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-1992*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperat de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?codSoporte=19&muestra=0>
- Mitchell, B. A. (2006). The boomerang age from childhood to adulthood: Emergent trends and issues for aging families. *Canadian Studies in Population*, Vol. 33 (2) pp. 155-178.



- Monereo, C. (Coord.) (2005). Internet un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En Monereo et al. *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp.5-25). México: Graó.
- Montserrat, C. i Casas, F. (2009). Sistema Educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*. vol. 21 (4), pp. 543-547.
- Montserrat, C., Casas, F., González, M., Malo, S., Araujo, L., Navarro, D. i Bertrán, I. (2010). *Factores d'èxit en infants atesos en CRAE*. Girona: Fundació Plataforma Educativa.
- Montserrat, C., Casas, F. i Bertran, I. (2010). La situació escolar dels adolescents acollits en centre residencial, família extensa o aliena a Catalunya. Institut de recerca sobre la qualitat de vida. Recuperat de:  
  
[http://www.rac105.cat/media/asset\\_publics/resources/000/018/459/original/Informe\\_situacio\\_escolar\\_adolescents\\_3-11-2010.pdf?1301642885](http://www.rac105.cat/media/asset_publics/resources/000/018/459/original/Informe_situacio_escolar_adolescents_3-11-2010.pdf?1301642885).
- Montserrat, C. i Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Revista Educación XX1*, núm.13, pp. 117-138.
- Montserrat, C., Casas, F. Malo, S. i Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex tutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. i Bertran, I. (2012). Els itineraris educatius dels joves extutelats. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. *Col·lecció infància i Adolescència*. núm. 6.
- Mora Corral (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario. pp. 171-190.

- Morales Serrano, A. (coord.) (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (Orden de 22-03-1999; Resolución de 04-08-1999). Recuperat de:  
[http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno\\_familia.pdf](http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno_familia.pdf)
- Mortimore, J (1991). *The use of performance indicators*. París: OCDE.
- Moya, I. i Luengo, F. (Coords), Asociación Proyecto Atlántida. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Munné, F. (1986). *Psicología Social*. Barcelona: Ceac
- Murillo Torrecilla, F. J. (2004). Equidad en educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, núm. 1. Recuperat de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Editorial.htm>
- Navarrete Moreno, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Injuve.
- Navajo, P. (2004): *De la caridad al Estado de bienestar*. Recuperat de: [www.iniciativasocial.net](http://www.iniciativasocial.net)
- Naranjo, M. L. (2009) Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, vol. 33, núm. 2, pp. 153-170. Universidad de Costa Rica. Recuperat de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Navío, A. (2005a). *Las competencias profesionales del formador*. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro – EUB.
- Navío, A. (2005b). Propuestas conceptuales en torno a la competencia Profesional. *Revista de Educación*, núm. 337, pp. 213-234. Recuperat de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf)
- OCDE. (1995). *La Qualité de l'Enseignement*. París: CERI-OCDE

- OCDE. (2005a). *DESECO: The Definition and selection of key competencies*. Recuperat de: <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> ].
- OCDE. (2005b). *School factors related to quality and equity. Results from pisa 2000*. Recuperat de: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf>
- OCDE. (2005c). *PISA 2003 Technical Reportv*. Recuperat de: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf>
- OCDE. (2011a) ¿Se ha deteriorado la disciplina en los centros? *PISA IN FOCUS* núm. 4. Recuperat de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48483309.pdf>
- OCDE. (2011b) ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen? *PISA IN FOCUS* núm. 5. Recuperat de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pif5-esp.pdf?documentId=0901e72b81328736>
- OCDE. (2011c). Centros privados: ¿A quién benefician? *PISA IN FOCUS* núm. 7. Recuperat de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184642.pdf>
- OCDE. (2011d). Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? *PISA IN FOCUS* núm. 9. Recuperat de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49359322.pdf>
- OCDE. (2011e) ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos? ? *PISA IN FOCUS* núm. 10. Recuperat de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49460778.pdf>
- OCDE (2011f) ¿Los países se están dirigiendo a sistemas educativos más equitativos? *PISA IN FOCUS* núm. 25. Recuperat de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pif25-esp.pdf?documentId=0901e72b81648730>

- OCDE (2011g). Cuando los alumnos repiten un curso o son transferidos a otros centros: ¿Qué repercusiones tiene esto en los sistemas educativos? *PISA IN FOCUS* núm. 6. Recuperat de:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pif6-esp.pdf?documentId=0901e72b81328737>
- OCDE. (2011h) ¿Qué piensan los estudiantes sobre la escuela? *PISA IN FOCUS* núm. 24. Recuperat de:  
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B024%20%28esp%29.pdf>
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Recuperat de: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education\\_9789264130852-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en)
- Ochotorena, J. i Arruabarrena, M. I. (2ª ed) (2001). *Manual de protección Infantil*. Barcelona: Masson.
- Ocón Domingo, J. (2003). Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 45. pp. 13-29. Recuperat de:  
[http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub\\_electronicas/destacadas/revista/numeros/45/estudio1.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/45/estudio1.pdf)
- OIT. (2000). Resolución sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos. La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, congregada en su 88.ª reunión. Ginebra 88ª reunión. Recuperat de:  
<http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc88/resolutions.htm#III>
- OIT. (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. núm. 195. Ginebra, 92ª reunión CIT (17 junio 2004). Recuperat de:  
[http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:R195](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R195)

- Oliver, J. i Quevedo, J. (1997). La programación educativa en los centros residenciales de menores. *Enseñanza*, núm. 15, pp. 211-229. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Olmos, P. (2011) *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo de jóvenes vulnerables. La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada - UAB. (Tesis Doctoral inédita).
- Pajares Box, R. (2005). *PISA Resultados en España del estudio PISA 2000 Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Recuperat de: <http://www.oei.es/quipu/espana/pisa2000.pdf>
- Palacios, J., Marchesi, Á., i Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J. (2003). Relaciones familia-escuela: diferencias de estatus y fracaso escolar. En Marchesi, A. i Hernández Gil, C. *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. pp. 73-81. Madrid: Alianza educativa.
- Pallí, C. i Martínez, L. (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En Ibáñez, T. (coord.). *Introducción a la psicología social*. (pp. 183-254). Barcelona: UOC.
- Panchón, C. (1997) Evaluación de centros de atención socioeducativa. *Revista de Educación social*, núm.5 pp. 36-45.
- Panchón, C (1998). *Manual de Pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Peña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en Educación*. Madrid: Visión libros.

- Peralbo, M i Fernández Amado, M<sup>a</sup> L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en educación secundaria obligatoria. *Revista Galego- Portuguesa de Psocologia e Educación*. Vol. 8, núm. 7, pp 309-322.
- Perelló Oliver, S. (2011). *Metodología de la investigación social*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación de Cantabria. Vol.1 Consejería de Educación de Cantabria. Recuperat de:  
[http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/301/mod\\_resource/content/3/Cuaderno1-La%20naturaleza%20de%20las%20CCBB%20y%20sus%20aplicaciones%20pedag%C3%B3gicas.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/301/mod_resource/content/3/Cuaderno1-La%20naturaleza%20de%20las%20CCBB%20y%20sus%20aplicaciones%20pedag%C3%B3gicas.pdf)
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Sacristán, G. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, qué hay de nuevo*. (pp. 59-102). Madrid. Morata.
- Pérez Romero, A. (2010). *Factores condicionantes en la formación para el empleo de los jóvenes inmigrantes marroquíes no acompañados. El caso de un centro residencial de acción educativa (CRAE)*. (Tesina. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona).
- Pérez Romero, A. (2013). El aprendizaje basado en competencias en los programas de cualificación profesional inicial (PCPI). En Tejada, J. (Coord., General), *VI Congreso de Formación para el trabajo. Formación para el trabajo en tiempo de crisis. Balance y perspectiva*. Libro de actas (CD). Madrid: Tornapunta ediciones.
- Pérez Romero, A. (2014). El Proyecto Educativo Individual (PEI) basado en la gestión por competencias, aplicado a los centros de protección de la infancia y la adolescencia. *Congreso Internacional Infancia en Contextos de riesgo. Huelva. 22-23 de noviembre de 2014*.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: CIS.

- Pérez. P. (2007). De Náufragos y Navegantes: Los menores y jóvenes no Acompañados. *Revista Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, (10), 29-50.
- Pérez Serrano, G. (Coord.) (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G (Coord.). (2011). *Intervención sociocomunitaria*. Madrid: UNED.
- Pérez, E. i H. Cabrera. (1994). *Orientación Tutorial*. Santiago de Chile: Ceis orientación.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona : Graó.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias. ¿Una respuesta al fracaso escolar? *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, pp. 45-64.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó.
- Puelles Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Puig Rovira, J.M. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. En Marchesi, A. i Hernández, C. (Coord.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. (pp.83-97). Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Quicios García, M.P. (2011). Concepto, fundamentos y evolución histórica de la intervención sociocomunitaria. En Pérez Serrano, G. (Coord.) *Intervención sociocomunitaria*. (pp. 31-46). Madrid: UNED.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Armengol, C. (2005). *Rutas de pequeños sueños. Menores migrantes no acompañados en Europa*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. Recuperat de:  
<http://www2.peretarres.org/daphneconred/estudi/informe/pdf/informe.pdf>

- Quiroga, V. Alonso, A. i Sòria, M. (2009). *Somnis de butxaca. noies i nois menors migrants no acompanyats a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Publicacions Digitals. Recuperat de: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/508.pdf>.
- Ramírez Aísa, E. (2011), Competencias, certificaciones y acreditaciones en la formación laboral. En Pérez Serrano, G. (Coord.) *Intervención sociocomunitaria*. (pp. 301-330) Madrid: UNED.
- Raya, E. (2005). Categorías sociales y personas en situación de exclusión. Una aproximación desde el país vasco. *Cuadernos de Relaciones laborales*, (23),247-267.
- Raya, E. (2006). *Indicadores de exclusión social: una aproximación al estudio aplicado de la exclusión*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- Ravellat, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del termino. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 núm. 2, pp. 89-108.
- Redondo, E. i Muñoz, R. (Dir.). (2000). *Manual de buena pràctica para la atención residencial a la infància y la adolescència*. Madrid: FAPMI.
- Reinicke, K., Chiang, M.T., Montecinos, P., Solar, M. I., Madrid, V. i Acevedo, C. (2008). Estilos de aprendizaje de alumnos que cursan asignaturas de ciències biològiques de la universidad de concepción. *Revista estilos de aprendizaje*, núm. 2 (2),pp. 170-181.
- Riart i Vendrell, J. (2007). *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Riera, J. (2011). Les famílies i les seves relacions amb l'escola i la societat davant del repte educatiu. *Revista Educació Social*, núm.49, pp 11-24.
- Rodríguez Espinar, R. (1ª. ed.). (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.



- Rodríguez Gómez, R. (2006). La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas per la junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad. *Infojuve*, núm. 74, pp 251- 277.
- Rodríguez Moreno, M.L., Serreri, P. i Del Cimmuto, A. (2009). *Desarrollo de competencias: Teoría y Práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el Trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Romero Pérez, J. F. i Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos I. Definición, Características y tipos*. Junta de Andalucía Consejería de Educación Dirección General de Participación y Solidaridad. Recuperat de: [http://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_I.pdf](http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf)
- Rodríguez Rojo, M. (2002) *Didáctica general: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Ruíz Bueno, C. (2006). Evaluación de la formación de formadores. En Giménez, V. i Tejada, J. *Formación de formadores. Tomo I. Escenario Aula*. (pp. 647-702). Madrid: Paraninfo
- Ruíz Bueno, C. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *Fitxa metodològica. REIRE. Revista d'innovació i Recerca en Educació*, núm. 1 (1), pp.75-88.
- Ruíz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, Vol.12, (1), pp. 81-113.
- Ruíz Ruíz, J.M. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Sales, A. i García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Sánchez, A. (coord.).(2004). *De los programas de garantía social a los programas de iniciación profesional*. Barcelona: Laertes.
- Sancho Gil, J. (2006). Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp 171-193.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament. Recuperat de: [http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar\\_per\\_aprendre.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf).
- Sanmartí, N. (2012). *10 Ideas Clave. Avaluar per aprendre*. (4a Ed.) Barcelona: Graó.
- Santibáñez R. i Martínez Pampliega, A. (Coords). (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: Graó.
- Santos, I. i Bravo, A. (2009) Documentos de planificación y Evaluación. La evaluación y programación individual (SERAR). En Bravo, A. i Del Valle, J.F. (Coord.) (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. (101-114). Santander: Gobierno de Cantabria. Colección de documentos técnicos.
- Santpascual Maicas. G. (1986). Actitudes. En Mayor, J. *Sociología y psicología social de la educación*. (pp. 152-179). Madrid: Anaya
- Sarasa, S i Sales, A. (2009). *Itineraris i factors d'exclusió social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Síndic de Greuges de Barcelona.
- Sarramona, J. i Pintó, C. (2000). Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori. *Educar*, núm. 26, pp.101-125.
- Saturnino Martínez (2014, 1 d'abril) Equidad y élite. El País. Recuperat de: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/01/actualidad/1396374385\\_539515.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/01/actualidad/1396374385_539515.html)

- Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. Documento básico. XX Semana Monográfica de la Educación. Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA.* Madrid: Fundación Santillana.
- Schleicher, A. (2006). És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional. *Debats d'educació*, 5. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Schwartz, B. (2001). *Modernitzar sense excloure.* Palma : Universitat de les Illes Balears i Diàlogos.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a Convivir no es tan difícil.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Madrid: Morata
- Simons, H., i Filella Escolà, R. (2011). *El Estudio de caso : teoría y práctica.* Madrid : Morata.
- Solé, C. (1981). *La Intregración Sociocultural de los inmigrantes en Catalunya.* Madrid: Cis.
- Spiegel, M. (1990). *Estadística.* Madrid: McGraw-Hill.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis.* New York: The Guilford Press.
- Stein, M. (1994). Leaving care, education and career trajectories. *Oxford Review of Education*, núm. 20, 349–360.
- Stein, M. (2004). *What Works for Young People Leaving Care?* Barnardos: Barkingside.

- Stein, M. (2005) *Resilience and young people leaving care*. Joseph Rowntree Foundation, York. Recuperat de: [www.jrf.org.uk/bookshop/details.asp?pubID=732](http://www.jrf.org.uk/bookshop/details.asp?pubID=732)
- Stein, M. (2006). Young people leaving care. *Child and Family. Social Work*, 11, 3, pp. 273–279.
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento : claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, J.M. (Coord.) (2004). *La Interculturalidad Pedagógica: Nuevos Enfoques, Nuevas Prácticas*. Lugo: Perspectiva Pedagógica. Axac.
- Suárez Sandomingo, J.A. (2008). *La inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados: el Programa Mentor en Galicia*. Universidad de Santiago de Compostela. (Tesis Doctoral inédita).
- Suárez, N., Tuero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González Pienda, J.A., Rosario, P. i Núñez, J.C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria. Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, núm. 24 pp 49-64. Recuperat de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11259/10783>
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundació la Caixa. Col·lecció Estudis Socials (16).
- Subirats, J. (Dir.) (2005a). *Análisis de los factores de exclusión social*. Documentos de Trabajo. Bilbao: Fundación BBVA. Recuperat de: [http://www.fbbva.es/TLFU/dat/exclusion\\_social.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/exclusion_social.pdf).
- Subirats, J. (Dir.) (2005b). *Riesgos de exclusión social en las Comunidades Autónomas*. Bilbao: Fundación BBVA. Recuperat de: <http://www.fbbva.es/TLFU/dat/riesgosd.pdf>.
- Tabera, V. i Rodríguez de Lorza, M. (2010). *Intervención con familias y atención a menores*. Madrid: Editex.

- Tedesco, J. (2003). *Els pilars de l'educació del futur*. Fundació Jaume Bofill i FUOC. Recuperat de: <http://www.uoc.edu/dt/20366/20366.pdf>
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "La Caixa". Escola d'Infermeria Santa Madrona.
- Tejada, J. (1999a) Acerca de las competencias profesionales (I). *Herramientas*, núm.56, pp. 20-30.
- Tejada, J. (1999b) Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, pp. 8-14.
- Tejada, J i Navío, A. (2006a). Elaboración de planes, programas y cursos de formación. En Giménez, V. i Tejada, J. *Formación de formadores. Tomo I. Escenario Aula*. pp. 153-206). Madrid: Paraninfo
- Tejada, J. i Navío, A. (2006b). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperat de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>.
- Tejada, J (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación*, núm. 340, pp.1085-1117. Recuperat de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_40.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_40.pdf).
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, núm. 354. Enero-Abril, pp. 731-745. Recuperat de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_29.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf)
- Tornos, A. (2002). Notas marginales sobre integración de los inmigrantes. *Cuadernos de Trabajo Social*. núm.15, pp.115-128.
- Torio López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula abierta*, núm. 83, pp. 35-52.

- Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimiento. En Sacristán, G. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, qué hay de nuevo*. (pp. 143-175). Madrid. Morata.
- Torrubia, R. i Doval, E. (Coords.) (2009). Família i educació a Catalunya. *Publicacions digitals*, núm. 5. Fundació Jaume Bofill. Recuperat de: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/496.pdf>
- Tourine, A. (2003). El fin de la ola liberal. En Castel, R., Touraine, A., Bunge, M., Ianni, O., Giddens, A. *Desigualdad y Globalización : Cinco Conferencias*. (29-42) Buenos Aires: Manantial. Universidad de Buenos Aires.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Foro Mundial sobre la educación para todos.: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. París. Recuperat de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2007). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Bases sólidas Atención y Educación de la primera infancia*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperat de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>
- UNHCR–ACNUR y Save the Children (2006). La participación de los menores extranjeros no acompañados: “el derecho a ser oído”.
- UNHCR – ACNUR y Save the Children. (2009). Ni ilegales, ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España. Informe 2009. Unicef. Recuperat de: [http://www.unicef.es/contenidos/1002/informe\\_infancia\\_inmigrante\\_UNICEF\\_CGAE\\_2009.pdf](http://www.unicef.es/contenidos/1002/informe_infancia_inmigrante_UNICEF_CGAE_2009.pdf)
- UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). (2003). *Informe sobre el desarrollo mundial de las telecomunicaciones 2003*. Indicadores de acceso para la sociedad de la información. Resumen de conclusiones. Ginebra: UIT.

Recuperat de: [https://www.itu.int/ITU-D/ict/publicacions/wtdr\\_03/material/WTDR03Sum\\_s.pdf](https://www.itu.int/ITU-D/ict/publicacions/wtdr_03/material/WTDR03Sum_s.pdf)

- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliència en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, vol. 11, núm. 1, pp. 7-23. Universidad del País Vasco.
- Valle Arias, A., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., González Cabanach, R., Roces Montero, R., Núñez Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., González Pienda, J. A. (1998). El cuestionario de metas académicas (CMA) un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula abierta*, núm. 71, pp. 175-200. Recuperat de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45426>
- Vallés, J. (2009): *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Ventura, J. i Martínez, F. (2007). Inserció laboral i empleabilitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: el cas de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'educació*, núm. 32, pp. 99-117.
- Vélaz de Medrano, C. (coord.), Alonso, C., Díez, M. i Ferrandis, A. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo: un enfoque comunitario*. Barcelona: Grao.
- Vera, M., Mora, V. i Lapeña, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes: Guía práctica para el Trabajo*. Barcelona : Graó
- Viedma, J.A. (1976). *Bioestadística. Métodos estadísticos en medicina y biología*. Madrid: Gráfica Internacional.
- Vila, R. (2002). Es pot avaluar la competència dels adolescents en la comunicació intercultural? *Temps d'Educació*, núm.27, pp. 53-69.
- Viso Alonso, J. R. (2011). *Cómo programar por competencias. Vol.II*. Madrid: EOS.

- Yorke, M. (2004): *Employability in Higher Education: What it is, what it is not. Learning & Employability*. United Kingdom: The Higher Education Academy. ESECT. Recuperat de:  
  
[https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/id116\\_employability\\_in\\_higher\\_education\\_336.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/id116_employability_in_higher_education_336.pdf)
- Vilafranca, I. (2003). Autobiografia, identitat i educació. *Temps d'Educació*, núm. 28, pp.13-25.
- Villa, A. i Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villa, A. i Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, núm.63 (1), pp. 147-170. Universidad de Deusto. Recuperat de:  
[http://www.innova.deusto.es/images/archivos/evaluaci%C3%B3n\\_competencias\\_aurelio\\_bordón.pdf](http://www.innova.deusto.es/images/archivos/evaluaci%C3%B3n_competencias_aurelio_bordón.pdf).
- Witkin, H. A., i Goodenough, D. R. (1985). *Estilos cognitivos : naturaleza y orígenes*. Madrid : Pirámide.
- Zabala, A. I Arnau, L. (2008). *Como aprender y enseñar competencias. 11 Ideas clave*. Barcelona: Graó.



## REFERÈNCIES NORMATIVES

- Acord de Govern 91/2008, de 27 de maig, pel qual es traspasa la gestió dels serveis socials especialitzats al Consorci de Serveis Socials de Barcelona.
- Acord de Govern 63/2009, de 21 d'abril pel qual s'actualitza la relació del personal de la Generalitat de Catalunya afectat pel traspàs de gestió de serveis socials especialitzats al Consorci de Serveis Socials de Barcelona.
- Comissió de les comunitats europees (1993). Creixement, competitivitat i ocupació. Reptes i pistes per entrar al segle XXI. Luxemburg: Oficina de Publicacions Oficials de les Comunitats Europees. Recuperat de: [http://biblioteca.cunef.edu/gestion/catalogo/doc\\_num.php?explnum\\_id=449](http://biblioteca.cunef.edu/gestion/catalogo/doc_num.php?explnum_id=449)
- Comissió de les comunitats europees (1995). Una estratègia europea d'estímul a les iniciatives locals de desenvolupament i ocupació. Brussel·les: 13.06.1995. COM(95) 273 final.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0273:FIN:ES:PDF>
- Comissió Europea (2005). Proposta de recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent. Brussel·les: COM (2005), 548 final. Recuperat de:  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf)
- Consell Europeu (1997). Resolució del Consell de 26 de juny de 1997 relativa als menors no acompanyats nacionals de països tercers. Diari Oficial n° C 221 de 19/07/1997 p. 0023 – 0027- (97/C 221/03). Recuperat de:  
[http://www2.urjc.es/ceib/espacios/migraciones/instrumentos/ue/documentos/Resolucion\\_26-06-1997.pdf](http://www2.urjc.es/ceib/espacios/migraciones/instrumentos/ue/documentos/Resolucion_26-06-1997.pdf)
- Consell Europeu (2000). Conclusions de la Presidència del consell europeu. Lisboa, 23 i 24 de març de 2000. Recuperat de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31997Y0719%2802%29:ES:NOT>].
- Consell Europeu (2002). Consell Europeu de Barcelona 15 i 16 de març de 2002. Conclusions de la presidència. Recuperat de [http://www.lletres.udl.cat/export/sites/FLL/lletres\\_docs/DOCS/Conclusions\\_del\\_Consell\\_Europeu\\_de\\_Barcelona\\_x2002x.pdf](http://www.lletres.udl.cat/export/sites/FLL/lletres_docs/DOCS/Conclusions_del_Consell_Europeu_de_Barcelona_x2002x.pdf)

- Consell Europeu (2005). Proposta de Recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent Bruselas, 10.11.2005 COM(2005)548 final 2005/0221(COD). Recuperat de: [http://www.lmi.ub.es/cursos/2010ubu/documents/keyrec\\_es.pdf](http://www.lmi.ub.es/cursos/2010ubu/documents/keyrec_es.pdf)
- Consell Europeu (2006). (2006) Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 18 de desembre de 2006 sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent. Brussel·les:18/12/2006. 2006/962/CE. [http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion\\_Parlamento\\_Europeo\\_Consejo\\_Aprendizaje\\_permanente.pdf](http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf).
- Consell Europeu (2009). Conclusions del Consell del 12 de maig de 2009 sobre el marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació (ET 2020). 2009/C 119/02. Recuperat de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01))
- Constitució espanyola de 1978. BOE núm. 311, de 29 de desembre de 1978.
- Decret 142/2010, d'11 d'octubre, pel qual s'aprova la Cartera de Serveis Socials 2010-2011.
- Decret 338/86 de regulació de l'atenció a la infància i l'adolescència en alt risc social.
- Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC núm. 4915 - 29/06/2007. 2
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (ESO). DOGC núm. 4915 - 29/06/2007. 3
- Decret 200/2010, de 27 de desembre, de creació, denominació i determinació de l'àmbit de competència dels departaments de l'Administració de la Generalitat de Catalunya.
- Estatut d'Autonomia de Catalunya 2006 (Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya).
- Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). (BOE del 4 de Octubre de 1990, nº 238/1990).

- Llei Orgànica 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció. (DOGC 1542, de 17 de gener de 1992).
- Llei Orgànica 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i de protecció dels infants i els adolescents i de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció. (DOGC 2083, de 20 de agosto de 95).
- Llei Orgànica 13/1997, de 19 de novembre, de creació de l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció (DOGC 2527, de 27 de novembre de 97).
- Llei 22/1998, de 30 de desembre, de la Carta Municipal de Barcelona.
- Llei orgànica 15/1999, de 13 desembre, de protecció de dades de caràcter personal.
- Llei Orgànica 5/2002, de 19 d'abril, de l'Agència Catalana de Protecció de Dades.
- Llei Orgànica 8/2002, de 27 de maig, de modificació de la Llei 37/1991, del 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social (DOGC 3648, de 03.06.2002).
- Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny de les Qualificacions i de la Formació Professional (BOE del 20 de juny de 2002).
- Llei Orgànica Llei Orgànica d'Educació 2/2006, de 3 de maig (BOE núm. 106 – 4/05/2006.).
- Llei 12/2007, d'11 d'octubre, de Serveis Socials.
- Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència.
- Llei 25/2010, del 29 de juliol, del llibre segon del Codi civil de Catalunya, relatiu a la persona i la família (entra en vigor 01/01/2011 i derogarà el Codi de Família).
- Ordre de 27 d'octubre de 1987, per la qual s'estableix el règim jurídic dels Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència en alt risc social.
- Ordre ASC/276/2007, de 18 de juliol, de creació del Registre unificat del maltractament infantil.

- Reial Decret 1292/1981, de 5 de juny sobre traspàs de serveis de l'Estat a la Generalitat en matèria de protecció de menors. (BOE 158, de 3 de juliol de 1981; DOGC 141-146, de 10 juliol de 1981).
- Reial Decret 338/1986, de 18 de novembre, de regulació de l'atenció a la infància i adolescència en alt risc . (DOGC 780, de 19 desembre de 1986).
- Reial Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema Català de Serveis Socials. (DOGC 2237, de 31 de juliol de 1996).
- Reial Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, modificat parcialment pel Decret 127/1997, de 7 de maig.
- Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria. (BOE del 5 de gener de 2007).  
[http://www.boe.es/boe\\_catalan/dias/2007/01/11/pdfs/A00328-00419.pdf](http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2007/01/11/pdfs/A00328-00419.pdf)
- Reial Decret 142/2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. (DOGC núm. 4915 en data 29 de juny de 2007).



