

LES TRANSICIONS A LA VIDA ACTIVA I/O  
CONTINUÏTAT FORMATIVA DELS I DE LES  
JOVES AMB UNA BÀSICA QUALIFICACIÓ  
PROFESSIONAL.  
ANÀLISI DEL PLA DE TRANSICIÓ AL TREBALL  
(PTT) I DE LA FORMACIÓ I APRENENTATGE  
PROFESSIONAL (FIAP) DE LES COMARQUES  
GIRONINES

**Sílvia Oller Ribas**

Per citar o enllaçar aquest document:  
Para citar o enlazar este documento:  
Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/663549>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**TESI DOCTORAL**

**Les transicions a la vida activa i/o continuïtat formativa  
dels i de les joves amb una bàsica qualificació professional.  
Anàlisi del pla de transició al treball (PTT) i de la formació i  
aprenentatge professional (FIAP) de les comarques gironines**

**Sílvia Oller Ribas**

**2018**





**TESI DOCTORAL**

**Les transicions a la vida activa i/o continuïtat formativa  
dels i de les joves amb una bàsica qualificació professional.  
Anàlisi del pla de transició al treball (PTT) i de la formació i  
aprenentatge professional (FIAP) de les comarques gironines**

**Sílvia Oller Ribas**

**2018**

**PROGRAMA DE DOCTORAT**

**Dirigida per: Dra. Judit Fullana Noell**

**Memòria presentada per optar al títol de doctor/a per la Universitat de Girona**



A en Quim i la Maria

L'educació ajuda la persona a aprendre a ser el que és capaç de ser.  
Hesíode

**Notes:**

Per al desenvolupament d'aquesta recerca s'han utilitzat moltes fonts de referència que no estan escrites en llengua catalana. Quan s'han fet servir cites literals de fragments de text procedents d'aquestes fonts, s'ha optat per traduir-les al català, per tal de mantenir la coherència en la redacció del text. S'ha fet una excepció amb les denominacions de les lleis educatives de l'Estat espanyol, que estan redactades en castellà, per mantenir la relació amb l'abreviatura.

Per evitar reiteracions que poden entorpir la comprensió del text s'utilitza el gènere masculí en representació de tots els gèneres i sexes. No obstant això, en els llocs on s'ha considerat necessari s'han utilitzat les formes masculines i femenines per tal de fer visibles els dos gèneres.

Els annexes d'aquesta tesi es presenten en un CD.

## **AGRAÏMENTS**

En el desenvolupament d'aquesta investigació s'ha seguit una trajectòria en la qual hi hagut moments de satisfacció, curiositat, entusiasme... però també hi ha hagut estones de patiment, tristesa, desànim... En conjunt són les emocions que han anat apareixent en la presa de decisions al llarg dels sis anys que ha requerit fer aquest estudi. Tot i així, la força de voluntat ha estat present durant tot aquest trajecte i m'ha permès recórrer un camí com una formigueta, aprenent, aprofundint, coneixent persones que estan implicades, amb diferents rols, en l'objecte d'estudi d'aquesta investigació.

En aquest itinerari d'investigadora en l'àmbit educatiu m'han anat acompanyant diverses persones que han participat, més o menys prolongadament, en la recerca. Per això, en aquest espai vull agrair-los la seva col·laboració i suport.

D'entrada, agraeixo a la Judit, directora de la tesi, la seva dedicació professional a aquesta recerca, però principalment, el seu valor humà i personal que m'ha acompanyat en aquesta investigació. Durant aquests anys hem compartit diverses estones de tutoria, en què m'ha orientat, tutoritzat, assessorat, corregit, suggerit... i, sobretot, ha estat una bona companya professional que m'ha ajudat a tirar endavant aquest projecte personal que tenia dins feia molt de temps. Gràcies per la seva disponibilitat constant i per animar-me que col·laborés o participés en activitats relacionades amb el tema d'estudi.

També voldria agrair al professor Enric, ara jubilat, la seva escola activa a l'inici d'aquest estudi. A més, en les trobades informals que s'han anat produint, sempre ha manifestat interès pel seguiment del treball.

Per descomptat, no puc deixar d'esmentar, de l'àmbit del Departament d'Ensenyament, tots i cada un dels membres del grup de coordinació del pla de transició al treball, que són els meus companys de feina, ni el Servei de Programes de Qualificació i Iniciació Professional ni les dues coordinadores de formació professional dels Serveis Territorials de Girona i Maresme-Vallès Oriental, la Sara i la Dolors. En aquest període hem tingut



espais per conversar sobre aquest treball d'investigació: el meu agraïment a tots pel seu suport continuat.

Igualment, m'agradaria fer un agraïment extensiu als quinze membres que han col·laborat en el procés de validació d'aquesta recerca, vuit dels quals estan relacionats amb els programes de segona oportunitat -dos coordinadors del PQPI-PTT, quatre responsables territorials del PQPI-PTT i dues coordinadores del PQPI-FIAP-, sis són professors de la Universitat de Girona i un és inspector de formació professional dels Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de Girona amb una ampla visió dels PQPI distribuïts per les comarques de Girona.

Lògicament, també incloc aquí un fort agraïment a tots i cadascun dels joves que han participat en aquesta recerca. Aquests joves han estat alumnes d'un pla de transició al treball o de formació i aprenentatge professional com a modalitats formatives dels programes de qualificació professional inicial en el curs 2009-2010 en diferents municipis del territori de Girona. Voldria agrair la seva predisposició, l'interès en l'objectiu general d'aquest estudi i la sinceritat en les seves aportacions, que han permès que aquesta investigació els consideri realment els veritables protagonistes. Alhora també vull estendre aquest agraïment a les famílies d'aquests joves, que han col·laborat donant la seva opinió sobre el pla de transició al treball i a la formació i aprenentatge professional.

El meu agraïment tant al professorat tutor de cicles formatius de grau mitjà o caps d'estudi d'escoles d'adults i professorat de cursos de formació ocupacional que, durant el mateix curs 2009-2010, havien estat tutor d'alumnes procedents del pla de transició al treball o de formació i aprenentatge professional com a l'empresariat de diferents activitats econòmiques que, principalment, ha contractat o ha establert convenis de pràctiques per a joves que han estudiat una de les dues modalitats formatives. A tots ells, gràcies per les seves aportacions, que han estat molt útils per conèixer més a fons els itineraris formatius o laborals que escullen els alumnes que han realitzat un programa de qualificació professional inicial.

Agraeixo també la participació dels cinc tutors del pla de transició al treball, dels quals quatre són tutors del perfil de vendes i l'altra és tutora del perfil de fabricació mecànica, així com la dels dos professors de formació i aprenentatge professional: un professor del

perfil de serralleria i un altre dels dos perfils de pintura i de muntatges i instal·lacions d'electricitat, aigua i gas. A través de la seva col·laboració ha estat possible recollir les consideracions, opinions, observacions, reflexions i suggeriments, i palpar el seu compromís, responsabilitat, preocupació, vocació, acompanyament i seguiment, que estan portant a terme en el dia a dia amb aquests joves i les seves famílies.

Finalment, voldria agrair el suport de la meva família des del primer moment que els vaig explicar aquest projecte. Al llarg d'aquests anys ha estat difícil compaginar la família, la feina i l'elaboració d'aquesta recerca, però malgrat aquesta difícil compaginació la Montserrat ha estat sempre al meu costat ajudant-me, en molts sentits, al llarg de tot aquest camí, així com en Quim i la Maria, que m'han animat, acompanyat, renyat, felicitat... en tot aquest projecte que ens ha portat estones d'intenses converses entre una adolescent i dos adults.

**A tots i a totes vosaltres, moltes gràcies.**

## **Publicacions derivades d'aquesta tesi**

Oller, S. i Fullana, J. (2016). La orientación personal, académica y profesional en la tutoría del Plan de Transición al Trabajo y de la Formación y Aprendizaje Profesional. Análisis de la tutoría como apoyo en la transición a la vida activa. En el *III Congreso Internacional sobre diagnóstico y orientación. La orientación educativa en la sociedad actual*: Del 8 al 10 de setiembre de 2016 (p. 81-103). Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.

## Certificat de direcció de tesi



El/la Dr./Dra. Judit Fullana Noell, de la Universitat de Girona,

DECLARO/DECLAREM:

Que el treball titulat *Les transicions a la vida activa i/o continuïtat formativa dels i de les joves amb una bàsica qualificació professional. Anàlisi del Pla de Transició al Treball (PTT) i de la Formació i Aprenentatge Professional (FIAP) de les comarques de Girona*, que presenta Sílvia Oller Ribas per a l'obtenció del títol de doctor/a, ha estat realitzat sota la meva direcció.

I, perquè així consti i tingui els efectes oportuns, signo aquest document.

Signatura

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized, cursive script.

Girona, 17 de novembre de 2017

## ABREVIATURES

BUP	Batxillerat Unificat Polivalent.
CAD	Servei de Valoració i Orientació a Persones amb Discapacitat.
CAM	Curs Específic d'Accés als Cicles de Grau Mitjà.
CAS	Curs de Preparació per a la Incorporació als Cicles de Grau Superior.
CFGM	Cicle Formatiu de Grau Mitjà.
CFGS	Cicle Formatiu de Grau Superior.
CIVIS	Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale.
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.
CNCP	Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.
CO	Cases d'Ofici.
COU	Curs d'Orientació Universitària.
EAP	Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògic.
EGRIS	European Group for Integrated Social Research.
EIC	Grup d'Educació i Ciutadania.
EPA	Enquesta de Població Activa.
ESO	Educació Secundària Obligatòria.
EUROSTAT	Statistical Office of the European Communities.
FCT	Formació en Centres de Treball.
FIAP	Formació i Aprenentatge Professional.
FOL	Mòdul de formació i Orientació Laboral.
FORCE	Formación del profesorado centrada en la escuela.
FP1	Formació Professional 1.
FPB	Formació Professional Bàsica.
GD	Grup de discussió.
GES 1	Curs de graduat d'ESO de nivell 1
GES 2	Curs de graduat d'ESO de nivell 2
GESO	Graduat d'Educació Secundària Obligatòria.
GRET	Grup de Recerca i Educació en el Treball.
INCUAL	Instituto Nacional de Cualificaciones.
INEM	Instituto Nacional de Empleo.
IOC	Institut Obert de Catalunya.

LEC	Llei d'Educació de Catalunya.
LEC	Ley de Economía Sostenible.
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de Educación.
LOE	Ley Orgánica de Educación.
LGE	Ley General de Educación.
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
LOPEG	Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
NEE	Necessitats Educatives Especials.
NEET	Not in education, employment or training.
NI-NI	Ni estudiar ni treballar.
OCDE	Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic.
OIT	Oficina Internacional del Trabajo.
PACFGM	Proves d'Accés de Cicle Formatiu de Grau Mitjà.
PAO	Polítiques Actives d'Ocupació.
PDC	Programes de Diversificació Curricular.
PFI	Programes de Formació i Inserció.
PGS.	Programes de Garantia Social.
PI	Pla Individualitzat.
PIP	Pla d'iniciació professional subvencionat o als instituts (com a modalitats formatives del PFI).
PISA	Programme for International Student Assessment.
PPP	Programes de Promoció Professional.
PQPI	Programes de Qualificació Professional Inicial.
PTT	Pla de transició al treball.
SOC	Servei d'Ocupació de Catalunya.
TDAH	Trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat.
TEI	Tutoria entre iguals.
TET	Transició de l'escola al treball.
TxF	Treballem per la Formació.
TRALS	Grup de Recerca sobre Transicions Acadèmiques Laborals.
TRACE	Trajets d'Accès à Emploi.

UE	Unió Europa.
UEC	Unitat d'escolarització compartida.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
USEE	Unitat de Suport a l'Educació Especial

## **ÍNDEX DE FIGURES**

Figura 1: Diferents itineraris que poden seguir els alumnes que tenen el GESO..... 75

Figura 2: Diferents itineraris que poden seguir els alumnes amb el títol de tènic  
de grau mitjà. .... 76

Figura 3. Diferents itineraris que poden seguir els alumnes que no tenen el GESO..... 78

Figura 4. Diferents accions formatives dins de les polítiques actives d'ocupació ..... 83

Figura 5. Itineraris formatius i laborals que poden seguir els alumnes amb o sense èxit  
escolar després de l'ESO ..... 107

## **ÍNDEX DE GRÀFICS**

Gràfic 1. Matriculació de nois i noies en el PQPI (PTT i FIAP)..... 211



## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Percentatge d'alumnat de 4t d'ESO matriculat amb i sense graduat d'ESO a Catalunya (independentment de la seva edat).....	26
Taula 2. Eixos d'actuació per reduir el fracàs escolar a Catalunya 2012-2018.....	29
Taula 3. Tipologia de mesures per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat a l'ESO .....	51
Taula 4. Investigacions que s'han realitzat sobre els objectius i finalitats dels programes de segona oportunitat.....	88
Taula 5. Títols de formació professional bàsica dels diferents perfils professionals de cada família professional .....	102
Taula 6. Recull de la normativa dels programes de segona oportunitat en el sistema educatiu.....	108
Taula 7. Modalitats formatives dels programes de segona oportunitat a Catalunya i a l'Estat espanyol.....	111
Taula 8. Estructura curricular dels programes de segona oportunitat .....	115
Taula 9. Oferta dels perfils professionals en PGS, PQPI i PFI .....	118
Taula 10. Objectius generals de la tutoria i l'orientació en els PGS i els PQPI.....	126
Taula 11. La distribució de la tutoria grupal i de la tutoria individual durant el curs .....	127
Taula 12. Oferta formativa dels perfils professionals del PTT des de l'inici de l'establiment dels diferents programes de segona oportunitat.....	140
Taula 13. Evolució del nombre de grups d'alumnes del PTT .....	142

Taula 14. Perfils professionals que s'impartien en el FIAP com a PQPI (2008-2014) .....	146
Taula 15. Relació de col·laboracions entre el Departament d'Ensenyament i les administracions i empreses per al funcionament del PTT .....	147
Taula 16. Distribució de les hores en les dues modalitats formatives .....	148
Taula 17. La tutoria en l'estructura formativa del PTT com a programa de garantia social .....	149
Taula 18. La tutoria en l'estructura formativa del PTT i del FIAP com a programes de qualificació professional inicial .....	152
Taula 19. La tutoria en l'estructura formativa del PTT i del FIAP com a programes de formació i inserció .....	152
Taula 20. Continguts de la tutoria en grup del PTT i del FIAP .....	159
Taula 21. Funcions del professor tutor del PTT i del professor i el monitor del FIAP .....	161
Taula 22. Relació dels objectes d'estudi amb les dades que es demanaven en l'informe final pedagògic i les dades de l'enquesta de satisfacció .....	177
Taula 23. Relació de preguntes i respostes per blocs, en el primer i el segon seguiment .....	181
Taula 24. Relació de preguntes i respostes per blocs, en el tercer seguiment .....	182
Taula 25. Descripció dels alumnes seleccionats .....	187
Taula 26. Descripció de les famílies entrevistades .....	187

Taula 27. Descripció dels tutors de CFGM, de mòduls C i de formació ocupacional entrevistats .....	188
Taula 28. Descripció dels empresaris entrevistats.....	188
Taula 29. Recull dels objectius de les entrevistes en relació amb els objectius de la investigació.....	190
Taula 30. Definició dels atributs per a cada pregunta de les entrevistes.....	193
Taula 31. Llista de codis relacionats amb l'itinerari formatiu seguit per l'alumnat en acabar un PTT o un FIAP .....	197
Taula 32. Llista de codis relacionats amb l'itinerari laboral seguit per l'alumnat en acabar un PTT o un FIAP .....	199
Taula 33. Llista de codis relacionats amb la tutoria i l'orientació en els PQPI utilitzats en la codificació de les entrevistes .....	201
Taula 34. Llista de codis relacionats amb la perspectiva de futur dels joves en relació Amb els aspectes formatius o laborals .....	201
Taula 35. Descripció dels tutors de PTT i professors de FIAP seleccionats.....	204
Taula 36. Relació dels temes del grup de discussió amb els objectius específics de la investigació.....	205
Taula 37. Relació dels temes del grup de discussió amb algunes preguntes (P) i observacions (O) extretes de les entrevistes .....	206
Taula 38. Evolució dels itineraris formatius i laborals dels joves PQPI-PTT.....	212
Taula 39. Evolució dels itineraris formatius i laborals dels joves PQPI-FIAP .....	213

Taula 40. Perspectives de futur que tenien els alumnes al cap d'un any d'haver finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP .....	214
Taula 41. Nombre d'alumnes del PQPI (PTT i FIAP) matriculats a les famílies professionals dels CFGM .....	214
Taula 42. Nombre d'alumnes del PQPI (PTT i FIAP) que es van matricular per estudiar el primer curs dels CFGM.....	215
Taula 43. Evolució de l'itinerari formatiu durant un any de seguiment segons els alumnes del PTT i del FIAP .....	216
Taula 44. Motius pels quals els joves del PTT i del FIAP no troben feina, en la seva opinió.....	217
Taula 45. Relació entre la formació assolida i la feina laboral segons els alumnes del PTT i del FIAP .....	217
Taula 46. Diferents canals que permeten trobar feina segons els alumnes del PTT .....	218
Taula 47. Tipus de contractes laborals segons els alumnes del PTT i del FIAP.....	218
Taula 48. Tipus de jornada laboral segons els alumnes del PTT i del FIAP.....	219
Taula 49. Nivell d'ingressos mensuals pel treball dels joves del PTT i del FIAP ocupats.....	219
Taula 50. Manteniment de la mateixa empresa segons els joves del PTT i del FIAP.....	219
Taula 51. Els itineraris formatius que han seguit els alumnes entrevistats .....	222
Taula 52. Els itineraris laborals que han seguit els alumnes entrevistats .....	236

## ÍNDEX

Resum .....	1
Resumen .....	4
Abstract.....	7
Introducció.....	10
<b>PRIMERA PART: El marc teòric .....</b>	<b>20</b>
<b>Capítol I. Alumnat sense èxit escolar i mesures d'atenció a la diversitat en l'etapa d'educació secundària obligatòria (ESO).....</b>	<b>23</b>
1.1. Fracàs escolar i abandonament dels estudis obligatoris. Xifres, motius i conseqüències .....	24
1.2. El perfil de l'alumnat sense èxit escolar a l'ESO .....	30
1.3. Estratègies i mesures dels sistemes educatius per disminuir el fracàs i l'abandonament escolar .....	37
1.3.1. De l'informe Delors a les estratègies europees actuals .....	37
1.3.2. Evolució de la legislació estatal i catalana sobre mesures i programes d'atenció a la diversitat a l'educació secundària obligatòria i postobligatòria .....	43
1.3.3. Mesures i programes adreçats a l'alumnat amb especials dificultats d'adaptació a l'ESO a Catalunya .....	49
1.3.3.1. Programes de diversificació curricular .....	53
1.3.3.1.a. Aula oberta.....	53
1.3.3.1.b. Projectes singulars .....	54
1.3.3.2. Les unitats d'escolarització compartida (UEC) .....	56
1.3.3.3. Les unitats de suport a l'educació especial (USEE) .....	57
<b>Capítol II. La transició dels joves de l'escolaritat a la vida activa.....</b>	<b>60</b>
2.1. El concepte de la transició de l'escola a la vida activa.....	60
2.2. Estudis sobre la transició de l'escola a la vida activa.....	63
2.3. Característiques de la transició a la vida activa .....	67
2.3.1. Transició laboral.....	68
2.3.2. Transició acadèmica.....	71

2.3.2.1. Els itineraris formatius per als joves que tenen graduat d'ESO.....	75
2.3.2.2. Els itineraris formatius per als joves que no tenen graduat d'ESO.....	77
2.4. Les polítiques actives d'ocupació.....	79

### **Capítol III. Els programes formatius de segona oportunitat ..... 87**

3.1. Els programes formatius anomenats de segona oportunitat. Aportacions de la recerca.....	87
3.2. Evolució dels programes formatius de segona oportunitat a Catalunya.....	98
3.2.1. Marc normatiu dels programes de segona oportunitat .....	99
3.2.2. Similituds i diferències entre els programes formatius de segona oportunitat: programes de garantia social, programes de qualificació professional inicial i programes de formació i inserció.....	109
3.2.2.a. Els objectius i les finalitats.....	110
3.2.2.b. Les modalitats formatives .....	110
3.2.2.c. Les col·laboracions i el treball en xarxa.....	113
3.2.2.d. El disseny curricular.....	114
3.2.2.e. La metodologia.....	124
3.2.2.f. La tutoria i l'orientació .....	125
3.2.2.g. L'alumnat .....	129
3.2.2.h. L'equip docent .....	131
3.2.2.i. L'avaluació de l'alumnat .....	133
3.2.2.j. La certificació acadèmica .....	135
3.2.2.k. Els itineraris que es poden seguir en acabar el curs .....	136

### **Capítol IV. El context de la recerca. Les modalitats formatives: pla de transició al treball i formació i aprenentatge professional ..... 137**

4.1. Creació i evolució del PTT i del FIAP .....	138
4.2. El PTT i el FIAP com a programes de qualificació professional inicial .....	147
4.3. La tutoria i l'orientació en el PTT i en el FIAP com a eix vertebrador del procés formatiu .....	149
4.3.1. La tutoria i l'orientació.....	149
4.3.2. La tutoria individual i la tutoria grupal .....	153
4.3.3. El professor tutor del PTT i el professor i el monitor del FIAP.....	160

4.4. La tutoria i l'orientació vinculades a l'adquisició de les competències personals, professionals i transversals .....	164
--	-----

<b>Síntesi del marc teòric .....</b>	<b>167</b>
--------------------------------------	------------

<b>SEGONA PART: La investigació .....</b>	<b>170</b>
---	------------

<b>Capítol V. Disseny i desenvolupament de la investigació .....</b>	<b>172</b>
--	------------

5.1. Objectius generals i específics de la investigació.....	172
--	-----

5.2. Context de la recerca .....	173
----------------------------------	-----

5.3. Fases de la investigació .....	173
-------------------------------------	-----

5.3.1. Fase 1: Estudi descriptiu sobre els itineraris formatius i laborals dels joves que han finalitzat un PTT o FIAP, el curs 2009-2010 .....	175
---	-----

5.3.2. Fase 2: Estudi qualitatiu basat en entrevistes .....	184
---	-----

5.3.3. Fase 3: Grup de discussió amb tutors del PTT i del FIAP .....	203
--	-----

<b>Capítol VI. Presentació dels resultats .....</b>	<b>209</b>
---	------------

6.1. Resultats de l'estudi descriptiu sobre els itineraris formatius i laborals dels joves que han finalitzat un PTT o FIAP, el curs 2009-2010.....	209
---	-----

6.2. Resultats de l'estudi qualitatiu basat en entrevistes i en el grup de discussió.....	221
---	-----

6.2.1. Itinerari formatiu de l'alumne després de finalitzar el PTT o el FIAP .....	222
--	-----

6.2.1.1. L'evolució de l'itinerari de continuïtat formativa.....	226
--	-----

6.2.1.2. Els motius d'abandonament dels estudis .....	230
---	-----

6.2.1.3. La incidència del PTT o del FIAP en la continuïtat dels estudis .....	233
--	-----

6.2.2. L'itinerari laboral de l'alumne després de finalitzar el PTT o el FIAP .....	236
---	-----

6.2.2.1. L'evolució de l'itinerari laboral .....	239
--	-----

6.2.2.2. Els motius d'abandonament de la feina .....	243
--	-----

6.2.2.3. La incidència del PTT o del FIAP en la inserció laboral .....	245
--	-----

6.2.3. La tutoria individualitzada com a instrument per a la orientació personal acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs de PTT o FIAP.....	247
---	-----

6.2.3.1. La utilitat de la tutoria per a l'orientació acadèmica i professional i per a la presa de decisions acadèmiques i professionals .....	248
--	-----

6.2.3.2. La utilitat de la tutoria en l'orientació personal i l'aprenentatge de les	
---	--

competències transversals .....	250
6.2.3.3. L'acompanyament de l'alumne durant i després de participar en el PTT o el FIAP .....	252
6.2.3.4. Satisfacció amb el tutor.....	254
6.2.4. Les expectatives de l'alumne en finalitzar el PTT o el FIAP en relació amb l'itinerari formatiu o laboral.....	256
6.3. Síntesi dels resultats de les entrevistes i del grup de discussió .....	258
<b>Capítol VII. Discussió dels resultats .....</b>	<b>262</b>
7.1. La transició formativa dels joves que finalitzen el PTT o el FIAP .....	262
7.2. La transició laboral dels joves que finalitzen el PTT o el FIAP.....	267
7.3. La tutoria com a instrument per a l'orientació personal acadèmica i professional en el PTT o en el FIAP .....	270
<b>TERCERA PART: Les conclusions .....</b>	<b>276</b>
<b>Capítol VIII: Conclusions de la recerca i futures línies de treball .....</b>	<b>278</b>
<b>Bibliografia general .....</b>	<b>291</b>
<b>Bibliografia legislativa.....</b>	<b>323</b>
<b>Annexos .....</b>	<b>331</b>
Annex 1: Entrevista adreçada a alumnes que han seguit itinerari formatiu .....	332
Annex 2: Entrevista adreçada a alumnes que han seguit itinerari laboral .....	334
Annex 3: Entrevista adreçada a famílies que tenen un fill que ha seguit itinerari formatiu .....	336
Annex 4: Entrevista adreçada a famílies que tenen un fill que ha seguit itinerari laboral.....	338



Annex 5: Entrevista adreçada als tutors d'altres recursos formatius .....	340
Annex 6: Entrevista adreçada als empresaris .....	342
Annex 7: Carta adreçada als jutges per validar els instruments de recollida d'informació .....	343
Annex 8: Document de treball per validar els instruments de recollida d'informació .....	345
Annex 9: Registre de les propostes de modificació dels instruments de recollida d'informació .....	371
Annex 10: Document de consentiment informat adreçat a alumnes, famílies, professors d'altres recursos formatius i empresaris .....	399
Annex 11: Guió del grup de discussió amb els tutors del PTT i professors del FIAP ..	400
Annex 12: Carta adreçada als tutors de PTT i professors de FIAP per participar en el grup de discussió .....	405
Annex 13: Document de consentiment informat adreçat als participants del grup de discussió .....	406

---

## Resum

Dels joves amb poca formació, preocupen diversos aspectes que tenen relació amb la transició a la vida activa, com ara l'absentisme escolar, l'abandonament prematur del sistema educatiu, la inadaptació al medi escolar, el fracàs escolar, el baix nivell d'adquisició de les competències socioeducatives i de les competències bàsiques i la baixa taxa de graduació. La transició a la vida activa en els adolescents amb poca qualificació professional ha canviat significativament, des dels anys 70 fins a l'actualitat. Als anys 70 els joves amb una mínima formació de l'ofici s'incorporaven al mercat de treball com a aprenents inicials i passaven a oficials després de l'aprenentatge adquirit, al cap dels anys, dins l'empresa. Ara, per accedir al món laboral s'exigeix més capacitació professional per desenvolupar les tasques del lloc de treball. Aquesta preocupació per part dels països de la Unió Europea sobre la transició complexa dels joves que abandonen els estudis sense tenir el graduat d'educació secundària va generar que el Consell Europeu, dins el marc de l'Estratègia de Lisboa 2000 i l'Estratègia Europa 2010, acordessin donar suport al desenvolupament dels sistemes d'educació per potenciar l'aprenentatge permanent i millorar l'ocupabilitat dels joves més vulnerables. A partir d'aquest objectiu general que es van marcar els països de la Unió Europea amb la intenció d'incrementar els nivells educatius de la població jove, es dona suport als programes de segona oportunitat.

En aquest sentit, diversos estudis (Blanco, 2009; Blasco i Casado, 2013; Bloom, Thompson i Ivry, 2010; Casado *et al.*, 2013; Day, Mozuraityte, Redgrave i Mccoshan, 2014; Heinrich i Holzer, 2011; Higgins, 2003; Olmos i Mas, 2013; Rhodes i DuBois, 2008; Salvà, 2016) assenyalen que els programes de segona oportunitat són un recurs formatiu que pretén rescatar i incloure de nou els joves amb poca formació en els processos d'aprenentatge de competències professionals i transversals. Per això ofereixen una formació integral, amb una metodologia basada en la pràctica, una formació professional en alternança i un acompanyament de l'alumnat que l'ajudi a millorar la seva autoestima i la seva motivació i preparar-lo per a la reincorporació al món formatiu i per a l'entrada al món laboral. Des d'Espanya i Catalunya, a través de les polítiques d'educació (formació i motivació per al retorn al sistema educatiu) i de les polítiques d'ocupació, en concret les polítiques encaminades a la transició al treball, es fomenten programes de qualificació professional inicial com a programes de segona oportunitat, a través dels quals es pretén

---

que l'alumnat sense el graduat d'educació obligatòria pugui seguir la seva transició cap a la continuïtat educativa o cap a la inserció laboral. El pla de transició al treball (PTT) i la formació i aprenentatge professional (FIAP) són dues modalitats dels programes de qualificació professional poc estudiades que integren la tutoria i l'orientació individualitzada per millorar l'assoliment de les competències personals, professionals i transversals, per poder donar així seguretat als joves en el seu procés de creixement personal per seguir el seu itinerari formatiu o laboral.

L'objectiu d'aquesta investigació és obtenir informació sobre si el PTT i el FIAP com a programes de qualificació professional inicial (PQPI) van constituir una alternativa per afavorir la transició formativa i professional dels alumnes sense el graduat de secundària obligatòria. Els PQPI van estar vigents a l'Estat espanyol entre els anys 2008 i 2014 i és en aquests anys que se centra aquesta investigació. L'any 2015 es van crear la formació professional bàsica i els programes de formació i inserció, a Catalunya. Estudar els PQPI té sentit en la mesura que proporciona dades per reflexionar sobre els programes de segona oportunitat en general. En aquesta recerca s'ha partit de l'estudi de la documentació interna de PTT i FIAP corresponent al curs 2009-2010, del recull de les transicions laborals i formatives dels alumnes, i de l'anàlisi quantitativa de les dades obtingudes amb un qüestionari propi del Departament d'Ensenyament sobre el seguiment laboral i formatiu dels alumnes de PTT i FIAP. A partir d'aquí s'identifiquen perfils d'alumnat que serveixen de base per seleccionar el que participarà en la segona part de l'estudi. S'han fet entrevistes a 18 joves que van participar en el pla de transició al treball o en la formació i aprenentatge professional el curs 2009-2010, a les seves famílies, a 11 professors tutors dels cicles formatius de grau mitjà, de centres de formació ocupacional i caps d'estudi de les escoles d'adults i a 11 empresaris que van tenir de pràctiques alumnes procedents del PTT i del FIAP. Aquestes entrevistes s'analitzen utilitzant la tècnica de l'anàlisi de contingut temàtic. Posteriorment, es va realitzar un grup de discussió amb el professorat tutor de les dues modalitats formatives, amb un guió elaborat a partir dels resultats obtinguts de l'anàlisi de les entrevistes. En el grup de discussió hi van participar 7 tutors.

Els resultats indiquen que entre els *itineraris formatius* que ha seguit l'alumnat, destaca un major interès per estudiar un CFGM de la mateixa família professional que han estudiat en el PQPI. Si el noi o la noia ha evolucionat positivament en l'aspecte acadèmic en el PQPI,

---

també ho fa en el CFGM. El principal motiu d'abandonar els estudis posteriors al PQPI és l'obtenció de mals resultats i el poc hàbit d'estudi que es té per seguir estudiant. Pel que fa als *itineraris laborals*, la formació de les competències professionals i transversals i l'experiència de les pràctiques del PQPI faciliten la inserció laboral dels joves que prefereixen treballar en el mateix sector en què s'han format en el PQPI. La *tutoria individual*, com a part del programa formatiu, suposa una estratègia de suport ben valorada per part de l'alumnat i de les seves famílies, i l'acompanyament del professorat tutor al llarg de tot el curs de PTT o FIAP té una repercussió positiva en la construcció del projecte formatiu i laboral de cada estudiant. Quant a les *expectatives de futur*, l'alumnat amb més mancances formatives té unes expectatives més desajustades en l'aspecte acadèmic i mostra un desig per desenvolupar feines que sovint queden lluny de les seves possibilitats.

En conclusió, la investigació realitzada permet obtenir dades que mostren que el PTT i el FIAP tenen unes característiques que ajuden a fer que un nombre important de joves es tornin a vincular a processos formatius o iniciïn processos d'inserció laboral. Els bons resultats assolits en el PTT o en el FIAP contribueixen a augmentar la seva motivació cap a l'aprenentatge i la formació, i això fa que es vinculin de nou a processos formatius. La realització de pràctiques en empreses facilita la inserció en el món laboral amb una qualificació professional bàsica. Els processos d'orientació personal, acadèmica i professional que s'ofereixen en el PTT i el FIAP apareixen com un element clau per afavorir els processos de transició a la vida activa dels joves que han experimentat dificultats o han abandonat prematurament l'educació secundària obligatòria. Els beneficis que genera l'orientació personalitzada s'haurien de tenir en compte per aplicar-la a l'educació secundària obligatòria i als cicles formatius de grau mitjà, per prevenir el fracàs escolar i l'abandonament dels estudis. Amb tot, no tots els joves aprofiten aquesta formació. Cal seguir treballant per aprofitar l'experiència acumulada durant aquests anys per replantejar aspectes de l'educació obligatòria i de l'educació de segona oportunitat.

---

## Resumen

Sobre los jóvenes con poca formación preocupan varios aspectos que tienen relación con la transición a la vida activa, como son el absentismo escolar, el abandono prematuro del sistema educativo, la inadaptación al medio escolar, el fracaso escolar, el bajo nivel de adquisición de las competencias socioeducativas y básicas y la baja tasa de graduación. La transición a la vida activa en los adolescentes con poca cualificación profesional ha cambiado significativamente, desde los años 70 hasta la actualidad. En los años 70 los jóvenes con una mínima formación del oficio se incorporaban al mercado de trabajo como aprendices iniciales y pasaban a oficiales tras el aprendizaje adquirido, al cabo de los años, dentro de la empresa. Ahora, para acceder al mundo laboral se exige más capacitación profesional para desarrollar las tareas del puesto de trabajo. Esta preocupación por parte de los países de la Unión Europea sobre la transición compleja de los jóvenes que abandonan los estudios sin tener el graduado de educación secundaria generó que el Consejo Europeo, en el marco de la Estrategia de Lisboa 2000 y la Estrategia Europa 2010, acordasen apoyar el desarrollo de los sistemas de educación para potenciar el aprendizaje permanente y mejorar la empleabilidad de los jóvenes más vulnerables. A partir de este objetivo general que se marcaron los países de la Unión Europea con la intención de incrementar los niveles educativos de la población joven, se establecen los programas de segunda oportunidad.

En este sentido, diferentes estudios (Blanco, 2009; Blasco y Casado, 2013; Bloom, Thompson e Ivry 2010; Casado *et al.*, 2013; Day, Mozuraityte, Redgrave y Mccoshan, 2014; Heinrich y Holzer 2011; Higgins, 2003; Olmos y Mas, 2013; Rhodes y DuBois, 2008; Salvà, 2016) señalan que los programas de segunda oportunidad son un recurso formativo que pretende rescatar e incluir de nuevo a los jóvenes con poca formación en los procesos de aprendizaje de competencias profesionales y transversales. Por ello ofrecen una formación integral, con una metodología basada en la práctica, una formación profesional en alternancia y un acompañamiento del alumnado que le ayude a mejorar su autoestima y su motivación y les prepare para la reincorporación al mundo formativo y para la entrada al mundo laboral. Desde España y Cataluña, con sus competencias y mediante las políticas de educación (formación y motivación para el retorno al sistema educativo) y las políticas de empleo, en concreto las políticas encaminadas a la transición al trabajo, se fomentan programas de cualificación profesional inicial como programas de

---

segunda oportunidad, a través de los cuales se pretende que el alumnado sin el graduado de educación obligatoria pueda seguir su transición hacia la continuidad educativa o hacia la inserción laboral. El plan de transición al trabajo (PTT) y la formación y aprendizaje profesional (FIAP) son dos modalidades de los programas de cualificación profesional poco estudiadas que contemplan la tutoría y la orientación individualizada para mejorar el logro de las competencias personales, profesionales y transversales, para poder dar así seguridad a los jóvenes en su proceso de crecimiento personal para seguir su itinerario formativo o laboral.

El objetivo de esta investigación es obtener información sobre si el PTT y el FIAP como programas de cualificación profesional inicial (PCPI) constituyeron una alternativa para favorecer la transición formativa y profesional de los alumnos sin el graduado de secundaria obligatoria. Los PCPI estuvieron vigentes en España entre los años 2008 y 2014 y es en esos años que se centra la presente investigación. En 2015 se creó la formación profesional básica y los programas de formación e inserción, en Cataluña. Estudiar los PCPI tiene sentido en la medida en que proporciona datos para reflexionar sobre los programas de segunda oportunidad en general. En esta investigación se ha partido del estudio de la documentación interna del PTT y el FIAP correspondiente al curso 2009-2010, de la recopilación de las transiciones laborales y formativas de los alumnos, y del análisis cuantitativo de los datos obtenidos con un cuestionario propio del Departamento de Enseñanza sobre el seguimiento laboral y formativo del alumnado del PTT y del FIAP. A partir de aquí se identifican perfiles de alumnado que sirven de base para seleccionar al que participará en la segunda parte del estudio. Se efectuaron entrevistas a 18 jóvenes que participaron en el plan de transición al trabajo o en la formación y aprendizaje profesional en el curso 2009-2010, a sus familias, a 11 profesores tutores de los ciclos formativos de grado medio, de centros de formación ocupacional y jefes de estudio de las escuelas de adultos y a 11 empresarios que tuvieron en prácticas a alumnos procedentes del PTT y del FIAP. Estas entrevistas se analizan utilizando la técnica del análisis de contenido temático. Posteriormente, se realizó un grupo de discusión con el profesorado tutor de las dos modalidades formativas, con un guion elaborado a partir de los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas. En el grupo de discusión participaron 7 tutores.

---

Los resultados indican que entre los itinerarios formativos que ha seguido el alumnado, destaca un mayor interés por estudiar un CFGM de la misma familia profesional que se ha estudiado en el PCPI. Si el chico o la chica ha evolucionado positivamente en el aspecto académico en el PCPI, también lo hace en el CFGM. El principal motivo de abandonar los estudios posteriores al PCPI es la obtención de malos resultados y los escasos hábitos de estudio que se tienen para seguir estudiando. En cuanto a los itinerarios laborales, la formación de las competencias profesionales y transversales y la experiencia de las prácticas del PCPI facilitan la inserción laboral de los jóvenes que prefieren trabajar en el mismo sector en el que se han formado en el PCPI. La tutoría individual, como parte del programa formativo, supone una estrategia de apoyo bien valorada por parte del alumnado y de sus familias, y el acompañamiento del profesorado tutor a lo largo de todo el curso de PTT o FIAP tiene una repercusión positiva en la construcción del proyecto formativo y laboral de cada estudiante. En cuanto a las expectativas de futuro, el alumnado con más carencias formativas tiene unas expectativas más desajustadas en el aspecto académico, y muestra un deseo por desarrollar tareas que a menudo quedan lejos de sus posibilidades.

En conclusión, la investigación realizada permite obtener datos que muestran que el PTT y el FIAP tienen unas características que ayudan a que un número importante de jóvenes se vuelvan a vincular a procesos formativos o inicien procesos de inserción laboral. Los buenos resultados alcanzados en el PTT o en el FIAP contribuyen a aumentar su motivación hacia el aprendizaje y la formación, y gracias a eso se vinculan de nuevo a procesos formativos. La realización de prácticas en empresas facilita la inserción en el mundo laboral con una cualificación profesional básica. Los procesos de orientación personal, académica y profesional que se ofrecen en el PTT y en el FIAP aparecen como un elemento clave para favorecer los procesos de transición a la vida activa de los jóvenes que han experimentado dificultades o han abandonado prematuramente la educación secundaria obligatoria. Los beneficios que genera la orientación personalizada se deberían tener en cuenta para aplicarla a la educación secundaria obligatoria y a los ciclos formativos de grado medio, para prevenir el fracaso escolar y el abandono de los estudios. Pero no todos los jóvenes aprovechan esta formación. Es preciso seguir trabajando para aprovechar la experiencia acumulada durante estos años para replantear aspectos de la educación obligatoria y de la educación de segunda oportunidad.

---

**Abstract**

Some concerns about poorly educated youth are related to their transition to working life, such as school absenteeism, premature abandonment of the education system, failure to cope with the school environment, academic failure, low level in the acquisition of the basic socio-educational competences and a low graduation rate. The transition to working life of teenagers with limited professional qualifications has changed significantly from the 1970s to the present day. During the 1970s, youngsters with minimum vocational training initially entered the labour market as apprentices and became journeymen only when they had acquired some learning after years on the job. Nowadays, entering the working world requires more professional training to deal with workplace tasks. The concern of European Union countries about the complex transition of youngsters who drop out of school before the leaving age without obtaining a secondary education qualification has resulted in the Council of Europe agreeing, within the framework of the Lisbon Strategy 2000 and the Europe Strategy 2010, to support the development of education systems to strengthen life-long learning and improve the employability of the most vulnerable among young people. Based on this general objective, the countries of the European Union have proposed second-chance programmes with the intention of increasing the educational levels of the young population they support.

Several studies (Blanco, 2009; Blasco and Casado, 2013; Bloom, Thompson and Ivry 2010; Casado et al., 2013; Day, Mozuraityte, Redgrave and Mccoshan, 2014; Heinrich and Holzer 2011; Higgins, 2003; Olmos and Mas, 2013; Rhodes and DuBois, 2008; and Salvà, 2016) indicate that second-chance programmes are a training resource that aims to rescue young people with little training and include them in the processes of learning professional and transversal competences. Accordingly, they offer comprehensive training, with a methodology based on practice, alternance training for professional and accompaniment for students that helps to improve their self-esteem and motivation and prepare them for reintegration into the training world and entry into the world of work. In Spain and Catalonia, with their competences and through education policies (training and motivation to return to school) and employment policies, especially those regarding the transition to work (via professionalization and labour inclusion), initial vocational training programmes (Catalan acronym: PQPI) are promoted as second-chance programmes offering help in



training and labour environments. The main aim of these programmes is to help young people at the end of compulsory education to transition by continuing their studies or finding a job. The Transition to Labour Plan (Catalan acronym: PTT) and the Professional Training and Learning project (Catalan acronym: FIAP) are two vocational programmes, little studied, which include tutoring and individual guidance to improve the achievement of personal, professional and transversal competences and provide security to youngsters in their process of personal growth to continue their training of work pathways.

The objective of this research is to ascertain whether the PTT and the FIAP as initial professional qualification programmes (PQPI) offered an alternative to facilitate the formative and professional transition of students who had not completed compulsory secondary school. The PCPIs were in force in Spain between 2008 and 2014, the years on which this research is focused. In 2015, basic vocational training and insertion programmes in Catalonia were initially created. Studying PQPIs makes to the extent that it provides data to reflect on second chance programmes in general. The starting point of this research has been the study of internal PTT and FIAP documents that summarize the occupational and training transition of students and the quantitative analysis of the data obtained from a questionnaire used by the PTT and the FIAP to monitor the working and educational pathways of their students. At this point, some student profiles have been identified and used as a basis for choosing the youngsters who are going to participate in the second part of the research. Interviews were held with eighteen young people who participated in the PTT or in the FIAP during the academic year 2009-2010 as well as their families, 11 tutors from intermediate vocational training cycle (Catalan acronym: CFGM), tutors from initial occupational training centres and heads of studies from adult education schools, and 11 employers who have employed PTT and FIAP students. These interviews were analysed by using the thematic content analysis technique. Subsequently, a discussion group with seven tutors from the two training modalities was organized, with a script based on the results obtained from the analysis of the interviews.

The results indicate that among the *training itineraries* followed by students there is increased interest in studying a CFGM, within the same professional area studied in the PQPI. If a students' academic levels have improved they are also going to succeed in the CFGM. The main reasons for dropping out of post-PQPI studies are bad results and poor

study habits. With regard to *labour itineraries*, the development of professional, transversal competences and the experience of practical placements offered by PQPI programmes facilitate the labour market insertion of youngsters, who prefer to work in the same sector in which they have received PQPI training. *Individual tutoring*, which is part of the training programme, is an approach that is positively valued by young people and their families, and the assistance of the tutor throughout the PTT or FIAP course has a positive effect on the creations of every student's training and labour project. As for *future expectations*, students with greater educational learning difficulties are at more risk academically and young people who follow a labour itinerary show a desire to work in careers which are far from their possibilities.

To sum up, the research has gathered data to show that the PTT and the FIAP have some features that provide an important number of students the possibility to reconnect with learning processes or start occupational insertion processes. The good results achieved by PTT or FIAP students contribute to increasing their motivation to learn and train, fostering further engagement in educational processes. Practical placements in companies facilitate insertion into the world of work with only a basic professional qualification. The personal, academic and professional guidance offered in the PTT and the FIAP seem to be key elements favouring the processes of transition to working life of young people who have experienced difficulties or those who have left school early. The benefits created by personalized advice should be taken into account and applied in compulsory secondary education and intermediate vocational training cycles to prevent school failure. Nonetheless, not all young people take advantage of this training. It is necessary to continue working to take advantage of the experience gained during these years to rethink aspects of compulsory secondary education and second chance education.

## 1. INTRODUCCIÓ

Al llarg de la seva vida, cada persona passa per diverses transicions en els aspectes formatiu i laboral: de casa a l'escola, de l'escola a l'institut, de l'institut a la formació postobligatòria o al món laboral, de feina en feina, de la feina a la jubilació... i té la possibilitat de seguir diferents itineraris formatius que té a l'abast i que es van diversificant cada vegada més, amb l'objectiu d'obtenir acreditacions professionals oficials.

El procés de transició tradicional, que era entès de forma seqüencial (del sistema educatiu al mercat laboral, anar-se'n de la llar familiar i crear una nova estructura familiar), ha fet un gir de 180 graus i, actualment, s'entén de manera més aleatòria i diversificada. Les vies de transició són múltiples i no excloents, marcades per la pluralitat de situacions i vivències, que va més enllà del model unidireccional de transició d'èpoques passades (Moreno Mínguez, 2008; Moreno Mínguez, López Peláez i Segado Sánchez-Cabezudo, 2012).

En referència a **la transició a la vida activa dels adolescents** que tenen poca qualificació professional, també s'ha produït un canvi significatiu. En els contextos català i espanyol, als anys 60 els joves amb poca formació de l'ofici s'incorporaven al mercat de treball com a aprenents i, al cap dels anys, quan havien après la professió, passaven a ser oficials de primera. Ara, per accedir al mercat de treball s'exigeix més capacitació professional i tenir assolides les competències transversals per desenvolupar les tasques del lloc de treball.

Tenir **poca qualificació professional** afecta el procés de transició al mercat de treball i a la vida activa dels joves, ja que aquestes transicions individuals cada vegada són més llargues, més complexes i més individualitzades. Són especialment precàries i sovint solen anar acompanyades d'estructures familiars amb un nivell socioeconòmic baix. Aquesta precarietat fa que moltes vegades disminueixi la participació social, cosa que pot conduir, amb certa facilitat, a una situació d'exclusió. Aquests adolescents més vulnerables es veuen abocats a incorporar-se a llocs de treball inestables i amb escasses possibilitats de consolidar la seva situació laboral. És un dels primers col·lectius que es veuen desplaçats quan comencen a aparèixer els símptomes d'una recessió econòmica.

L'administració educativa es preocupa dels joves amb poca formació per diversos aspectes, com ara l'**absentisme** i la posterior renúncia a seguir en el sistema educatiu, la inadaptació al medi escolar, el **fracàs escolar**, l'**abandonament escolar prematur** -entès com el fet de tenir, com a màxim, el títol de graduat d'educació secundària obligatòria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017)-, la manca d'adquisició de les competències socioeducatives bàsiques, que possibiliten la inclusió tant social com laboral, i el fet de no seguir cap tipus de formació. L'any 2012 la taxa de no graduació a l'educació secundària obligatòria (ESO) per al conjunt dels països de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) se situava en el 16%, i en els països de la UE-21, en el 17% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). A Espanya se situava en el 22% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013) i a Catalunya era del 21,5% (Departament d'Ensenyament, 2014a).

També amoïna el creixement de les **taxes d'atur juvenil**, tal com indica l'informe dels resultats de l'enquesta de població activa (EPA) del primer trimestre de 2011, com a data propera al curs 2009-2010 en què se aquesta investigació. En aquest informe s'explicita que a Catalunya hi havia 235.000 joves de 16 a 29 anys a l'atur. La taxa, en aquell trimestre, fou del 30,9%, la més alta des de l'inici de la crisi econòmica. La taxa per als joves de 16 a 24 era del 43,6%. En les dades del darrer trimestre del 2017 la taxa d'atur juvenil (menors de 25 anys) era del 28,95%. Amb el pas d'aquests anys es constata que el col·lectiu més afectat per l'atur continua sent el dels joves de menor edat, homes i amb nivell d'estudis baixos. Es comença a produir una tendència a seguir estudiant com a alternativa a l'atur i com una estratègia a mitjà-llarg termini per sortir més ben preparat per accedir al mercat de treball.

Davant d'aquestes xifres, existeix una gran preocupació en els àmbits social i polític, i per això els diferents agents implicats, tant l'administració estatal, autonòmica i local com els professionals de l'àmbit educatiu, hagin instaurat i aplicat diferents mesures organitzatives, curriculars i metodològiques, concretament dins de l'educació obligatòria, i en l'àmbit de l'ocupació.

En relació amb l'**educació obligatòria**, s'han establert mesures curriculars, metodològiques, organitzatives i psicopedagògiques per atendre l'alumnat amb dificultats d'adaptació al medi

---

escolar (Decret 187/2015, de 25 d'agost, en el qual s'estableix la nova ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria). Entre aquestes mesures hi ha els programes de diversificació curricular, que tenen com a objectiu facilitar a l'alumnat amb dificultats generalitzades d'aprenentatge o amb actituds poc adequades, que pugui assolir les competències bàsiques de l'etapa, positivament l'aprenentatge escolar i atribuir-hi sentit, incidint en l'aprenentatge de les competències transversals com ara la puntualitat, el treball en equip, el compromís, la iniciativa... i orientar aquests alumnes escolarment i professionalment, per tal de despertar els seus interessos formatius i professionals.

La participació d'un alumne en un **programa de diversificació curricular** ha d'estar pensada com a única sortida raonable perquè obtingui el títol d'educació secundària, a través d'una organització de continguts i matèries del currículum diferent de l'establert amb caràcter general, i d'activitats tutoritzades, orientació acadèmica i professional i una metodologia específica i personalitzada. A aquest programa s'hi arriba un cop s'han esgotat tots els altres mecanismes de què es disposa en aquesta etapa educativa.

Les *aules obertes*, els *projectes singulars* i les *unitats d'escolarització compartida (UEC)* són diferents mesures i programes de diversificació curricular que pretenen que els alumnes adquireixin les competències bàsiques de l'etapa a través d'uns aprenentatges més pràctics relacionats amb oficis, per tal de tenir un primer contacte amb el món laboral i despertar interessos professionals. L'estudiant que no superi amb èxit l'educació secundària obligatòria pot accedir a un programa de segona oportunitat.

Pel que fa a les polítiques de foment de l'ocupació, als anys 80 es van iniciar mesures (escoles taller, cases d'oficis i tallers ocupacionals) que intentaven pal·liar l'increment de les xifres de fracàs escolar i d'atur juvenil. Les denominades **polítiques actives d'ocupació** tenen com a objectiu activar les persones i promoure la seva inserció en el mercat laboral. Moltes d'aquestes accions van destinades a col·lectius específics amb especials dificultats per a la inserció laboral. La idea d'activar genera consens entre els principals actors implicats en les polítiques (govern, forces polítiques, sindicats, agents socials, empreses, etc.). A través d'acords bipartits i tripartits es pretén reduir la dependència del subsidi, integrar els sectors socials més exclosos, garantir la igualtat d'oportunitats, treballar les habilitats i recursos dels individus, millorar la competitivitat, etc.

En el cas espanyol, la Ley 56/2003, de Empleo, defineix les polítiques actives com el “conjunt de programes i mesures d’orientació, ocupació i formació que tenen per objecte millorar les possibilitats d’accés a una ocupació dels aturats al mercat de treball, per compte propi o d’altri, i l’adaptació de la formació i requalificació per a l’ocupació dels treballadors, així com aquelles altres destinades a fomentar l’esperit empresarial i l’economia social” (art. 23). Moltes polítiques d’ocupació s’adrecen específicament a persones perceptores d’algun ajut econòmic, especialment amb la finalitat de prioritzar que trobin una feina.

Les polítiques de transició al treball es poden situar en la frontissa entre les polítiques actives d’ocupació (per la dimensió de professionalització i inserció laboral que tenen) i les polítiques educatives (formació i motivació per al retorn al sistema educatiu). Aquestes polítiques de transició al treball potencien els programes de qualificació professional inicial com a **programes de segona oportunitat** juntament amb les escoles taller, les cases d’oficis i els plans ocupacionals, adreçats al col·lectiu de joves que tenen especials dificultats per inserir-se al món laboral o que molt sovint només tenen accés a feines poc qualificades i poc estables. Els diferents programes formatius tenen en comú les funcions d’informació, orientació, formació, suport i acompanyament als joves de 16 anys amb dificultats escolars en la seva transició cap a la vida activa adulta, que coincideix amb la transició a la vida laboral (Homs, 2002).

A tot Europa hi ha preocupació per l’abandonament escolar. En el marc de l’Estratègia de Lisboa (Comisión, 2001; Consejo de la Unión Europea, 2008) es va plantejar, fins l’any 2010, la reducció de les taxes d’abandonament escolar, convertint l’economia europea en la més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors llocs de treball i més cohesió social (Riudor *et al.*, 2011). S’ha ampliat fins al 2020 el període en què es té la intenció d’incrementar els nivells educatius de la població jove a través del *programa educació i formació professional*.

L’alumnat de l’Estat espanyol que no acreditava l’ESO, des de l’any 2008 fins al 2014 podia accedir al que s’anomenava **programa de qualificació professional inicial (PQPI)**, que va néixer amb el nom de **programes de garantia social (PGS)** (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990, que es desplegarà amb l’Ordre del 22 de juliol de 1993),

---

com a mesura compensatòria o de segona oportunitat amb el doble objectiu d'ajudar a aconseguir una formació bàsica i alhora introduir unes nocions sobre el món laboral per poder posteriorment reprendre els estudis o incorporar-se a la vida activa amb un mínim de qualificació necessària per accedir a una ocupació no precària a través del contracte de formació professional o d'aprenentatge. El curs 2014-2015 va desaparèixer el PQPI i sorgia la **formació professional bàsica (FPB)** a tot l'Estat espanyol i a Catalunya, en concret, el **programa de formació i inserció (PFI)** (Resolució ENS/1102/2014, de 21 de maig).

Els programes de garantia social van passar, el curs 2008-2009, a ser programes de qualificació professional inicial (PQPI), i amb la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) es van introduir algunes modificacions significatives respecte als antics PGS. Una d'aquestes modificacions és la seva integració al sistema educatiu reglat. Així, un alumne que superi un PQPI pot obtenir una qualificació de nivell 1 del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals. Per tant, els PQPI passaven a ser concebuts com el primer grau d'un sistema de qualificacions professionals integrat. I una segona modificació important fou la nova estructura modular formativa del programa, que permetia que l'estudiant que superés els mòduls formatius A i B obligatoris pogués accedir a l'escola d'adults i cursar el mòdul C voluntari amb l'objectiu d'obtenir el graduat en educació secundària obligatòria. Amb aquestes noves adaptacions es pretenia que l'alumnat tingués la possibilitat d'una inserció sociolaboral satisfactòria i que s'ampliessin les seves competències bàsiques per prosseguir cicles formatius o, opcionalment, per obtenir el graduat en educació secundària obligatòria o, també, per seguir la formació mitjançant altres opcions formatives no reglades.

Posteriorment, la Ley 2/2011, de Economía Sostenible (LES), de 4 de març, aportava dues novetats destacables: que amb la superació d'un PQPI es podien obtenir els certificats de professionalitat de nivell 1 i que la superació d'aquest tipus de programa possibilitava l'accés a un cicle formatiu de grau mitjà (CFGM). En poc temps els programes de qualificació professional inicial van passar de ser, més que una mesura d'atenció a la diversitat posterior a l'educació secundària obligatòria, un recurs formatiu reconegut de nivell 1 dins la formació professional.

Catalunya es diferencia de la resta de les comunitats autònomes de l'Estat espanyol perquè disposa de dues modalitats formatives específiques dins dels PQPI. Una modalitat és el **pla de transició al treball (PTT)**, que des del 1986 s'adreça al col·lectiu jove que no ha obtingut l'acreditació acadèmica i s'aplica amb la col·laboració de les administracions locals i comarcals.

El pla de transició al treball pretén garantir la capacització dels alumnes per a la inserció professional o bé la reincorporació al sistema formatiu. L'assoliment d'aquestes finalitats suposa dotar la persona de coneixements, dels procediments, dels hàbits, dels valors i de les normes necessàries per orientar i afrontar amb autonomia la pròpia trajectòria professional a curt i mitjà termini, mitjançant el desenvolupament de les capacitats potencials i el canvi d'actituds envers la pròpia persona, la formació i el treball.

(Departament d'Ensenyament, 1995, 15)

El programa ofereix informació sobre el món de les professions, orientació per tal que cada jove analitzi les capacitats, els interessos i els recursos propis a fi de prendre decisions en relació amb el seu futur personal i laboral, i un seguiment individualitzat en el procés de formació, de cerca de feina i d'adaptació al lloc de treball o a les accions formatives posteriors.

L'altra modalitat formativa que gestionava el Departament d'Ensenyament és la **formació i aprenentatge professional (FIAP)**, que inicialment s'anomenava "treballem per a la formació" (TxF), com a modalitat formativa de casa d'oficis, amb la col·laboració del Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC) i el suport del Fons Social Europeu. També té una finalitat professionalitzadora i orientadora amb vista a continuar la formació o afavorir una posterior inserció laboral del jovent sense feina. A través d'aquesta modalitat formativa es vol aconseguir que els alumnes realitzin tasques professionals amb el grau de qualitat propi d'un nivell d'aprenent qualificat. També es procura que s'adquireixin hàbits propis del món laboral i que siguin conscients de la importància de la salut i de la seguretat en el treball.

Els PTT es desenvolupen en instituts i en espais que ofereixen les administracions locals i comarcals, mentre que els FIAP es porten a terme en els instituts de secundària obligatòria.



---

Tots dos ofereixen la possibilitat d'un mòdul de formació voluntària per a l'obtenció del graduat en ESO.

Durant el curs 2009-2010, aquell en què se centra aquesta investigació, a Catalunya existien 43 PTT, amb 86 grups i una oferta de 1.501 places, i 54 FIAP, amb 86 grups i una oferta de 1.437 places (Departament d'Educació, 2010a). En el curs 2015-2016 l'oferta de PTT s'havia incrementat fins a 74, amb 162 grups i amb una disponibilitat de 2.592 places, mentre que els FIAP havien disminuït fins a una oferta de 43, amb 60 grups i una disponibilitat de 986 places (Departament d'Ensenyament, 2015a).

Un dels aspectes fonamentals del PTT i del FIAP és la figura del **tutor professor**, que al llarg de tot el curs crea un lligam emocional amb l'alumnat i les famílies, realitza un acompanyament dels joves i un seguiment posterior a la finalització del curs. Molts alumnes tenen unes mancances personals i de l'entorn familiar i social que requereixen accions educatives basades en l'orientació i en el suport tutorial per afavorir l'adquisició de **competències personals, professionals i transversals**, i això vol dir que molt sovint els professionals d'aquests programes formatius han de disposar d'estratègies metodològiques i organitzatives flexibles, tant de tutoria com de qualificació professional bàsica.

Recuperar el potencial d'aquests joves és una tasca complexa, ja que arrossegueu un fracàs escolar de molt de temps. És un repte que requereix prioritzar la dimensió emocional de la relació educativa.

La investigació que es presenta neix amb la finalitat d'aprofundir en la realitat dels joves que no han obtingut el graduat de l'educació secundària i s'han matriculat en un programa de segona oportunitat, i de conèixer amb detall l'evolució dels programes formatius de segona oportunitat que s'adrecen als joves de 16 anys a Catalunya, destacant les similituds i diferències entre els diferents programes de segona oportunitat i els seus punts forts i febles en relació amb els objectius, les modalitats formatives, les col·laboracions i el treball en xarxa, el disseny curricular, la metodologia, l'alumnat, l'equip docent, l'avaluació, la certificació acadèmica i els itineraris que es poden seguir en finalitzar el curs.

---

Dins dels programes de segona oportunitat es concreta l'estudi en dues modalitats formatives, PTT i FIAP. La meua experiència laboral en les diferents mesures d'inserció i modalitats formatives, com ara el pla d'ocupació, la casa d'oficis, el PTT (amb més de quinze anys d'experiència laboral en aquesta modalitat formativa) i el FIAP, m'ha permès veure que hi ha pocs estudis que facin referència als itineraris que segueixen els alumnes que han finalitzat aquesta formació. És important que els professionals de l'educació que treballen en aquestes modalitats formatives puguem conèixer de manera més reflexionada les trajectòries formatives dels alumnes, amb les seves dificultats i limitacions malgrat la seva participació en diferents itineraris formatius o laborals, i analitzar si caldria introduir canvis en l'estructura curricular, metodològica o organitzativa del PTT o del FIAP. Per arribar a aconseguir aquest propòsit, aquesta investigació es planteja el següent objectiu general, seguit dels objectius específics.

L'objectiu d'aquesta investigació és *estudiar i valorar si les modalitats pla de transició al treball (PTT) i formació i aprenentatge professional (FIAP) dels programes de qualificació professional inicial (PQPI) van constituir una alternativa per afavorir la transició al treball o la continuïtat formativa de joves amb baixa qualificació formativa i professional.*

Els objectius específics, que es desenvolupen a la part pràctica, són els següents:

1. Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumnat que va participar en un PQPI-PTT o un PQPI-FIAP, durant els tres anys posteriors a la seva finalització.
2. Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumnat al cap de tres anys d'haver finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP.
3. Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a l'orientació personal acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT i PQPI-FIAP.
4. Conèixer les expectatives de futur de l'alumnat en relació amb l'itinerari formatiu o laboral.

---

Per assolir aquests objectius, la tesi s'estructura en tres parts. La primera, que fa referència al marc teòric i contextual, està formada pels capítols I, II, III i IV i planteja i descriu tots els elements relacionats directament o indirectament amb els programes de segona oportunitat. La segona part, constituïda pels capítols V, VI i VII, inclou la investigació pròpiament dita. Finalment, la tercera part (capítol VIII) se centra en les conclusions i assenyala futures línies d'actuació relacionades amb els objectius de la recerca. A continuació s'exposen amb més concreció els continguts de cada capítol.

Respecte del marc teòric, en el **capítol I** es revisen les causes del fracàs escolar i l'abandonament dels estudis d'educació secundària obligatòria, i es repassen les mesures d'atenció a la diversitat que s'apliquen als instituts d'educació secundària per facilitar a aquests alumnes la graduació i la seva transició formativa i laboral. En el **capítol II** s'introdueix el concepte de transició dels joves de l'escola a la vida activa, a partir de l'anàlisi d'estudis que s'han realitzat a escala europea i estatal. També s'exposen els diferents itineraris que poden seguir els joves sense graduat d'ESO que abandonen els estudis a Catalunya. Els programes de segona oportunitat, com ara els programes de qualificació professional inicial, adreçats a millorar les competències professionals dels alumnes sense graduat que opten per la continuïtat educativa, s'analitzen en el **capítol III**. I finalment, en el **capítol IV** es revisen dues modalitats de PQPI, el PTT i el FIAP, adreçats a facilitar als joves sense graduat d'ESO les eines per afrontar amb èxit o bé l'entrada al món laboral o bé el seguiment dels estudis. També s'estudia la tutoria i l'orientació d'aquestes modalitats formatives, per poder valorar més endavant la seva incidència en la transició formativa o laboral dels joves que finalitzen el PTT o el FIAP.

La segona part de la tesi s'inicia amb el **capítol V**, que exposa els objectius de la investigació, el context de la recerca i el disseny, amb la descripció de les fases desenvolupades, les eines i els procediments que s'han seguit per recollir i analitzar la informació. En el **capítol VI** es presenten els resultats de la investigació i en el **capítol VII** es presenta la discussió dels resultats a partir de les aportacions que es descriuen en els capítols III i IV.

La tercera i última part d'aquesta tesi està constituïda pel **capítol VIII**, en el qual es presenten les conclusions i les propostes de millora del PTT i del FIAP com a PQPI, així

com alguns suggeriments més generals sobre aquest tipus de programes destinats a joves amb l'objectiu que assoleixin una qualificació professional bàsica.

## **PRIMERA PART: EL MARC TEÒRIC**

La primera part, el **marc teòric** de la tesi, està formada per 4 capítols, relacionats amb els objectius de la investigació.

En el capítol I, *L'alumnat sense èxit escolar i les mesures d'atenció a la diversitat en l'etapa d'ESO*, es descriuen les xifres i es conceptualitzen les causes de l'abandonament o de la no graduació en educació secundària obligatòria. Per a aquest col·lectiu, que presenta dificultats d'adaptació als centres educatius, el sistema educatiu preveu diferents mesures d'atenció a la diversitat per tal que pugui assolir el graduat d'ESO i porti a terme una transició positiva cap a la continuïtat educativa o cap a l'entrada en el mercat de treball.

El capítol II, *La transició dels joves de l'escolaritat a la vida activa*, desenvolupa els temes teòrics i conceptuals sobre la transició dels joves de l'escola a la vida activa a escala europea. Exposa les principals investigacions, les diferències i similituds entre els enfocaments de diversos autors en l'àmbit estatal i europeu, des de la perspectiva pedagògica i social, sobre la transició dels joves. A més, s'aprofundeix en els itineraris dels alumnes que, malgrat la seva participació en les mesures d'atenció a la diversitat de l'ESO, no obtenen el graduat i abandonen els estudis i realitzen una transició més complexa.

El capítol III, *Els programes formatius de segona oportunitat*, detalla les similituds i les diferències entre els programes de garantia social, els programes de qualificació professional inicial, els programes de formació professional bàsica i els programes de formació i inserció com a programes de segona oportunitat. El sistema educatiu ofereix als alumnes sense èxit escolar que tenen el graduat d'ESO que puguin seguir el seu itinerari formatiu a través d'aquests programes.

En el darrer (IV) capítol del marc teòric, titulat *El context de la recerca. Les modalitats formatives: pla de transició al treball i formació i aprenentatge professional*, es concreten les característiques de les modalitats formatives del PQPI, el pla de transició al treball (PTT) i la formació i aprenentatge professional (FIAP), sobre les quals es contextualitza la investigació. S'hi presenta també la tutoria i l'orientació individual i grupal que realitzen els tutors professors del PTT i els professors del FIAP amb els alumnes per a la preparació de les futures transicions envers la continuïtat educativa o la inserció laboral. A través d'aquest procés es pretén que l'alumne prengui les seves

decisions, que incidiran en els àmbits personal, acadèmic i laboral, tenint en compte la identitat de cada jove i en relació amb l'entorn, amb un fort creixement de canvis i d'incertesa.

## **CAPÍTOL I. ALUMNAT SENSE ÈXIT ESCOLAR I MESURES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT EN L'ETAPA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA (ESO)**

A Catalunya, el curs 2009-2010, l'any en què se centra aquesta investigació, un 21,4% d'alumnat no havia obtingut el graduat d'educació secundària obligatòria (GESO) (Departament d'Ensenyament, 2014a). En el mateix any 2010, un 20% de l'alumnat de l'Estat espanyol tampoc es va graduar, un 16% en el conjunt dels països de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) i un 17% en els països de la UE-21 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012a). Les dades de dos anys després que els estudiants del curs 2009-2010 finalitzessin el PQPI mostren que hi ha poca variació. Així, mentre que a Catalunya l'any 2012 es registra un descens del nombre d'estudiants que no tenen el graduat d'ESO, amb un 19,2% (Departament d'Ensenyament, 2014a), a l'Estat espanyol augmenta dos punts respecte al 2010, i arriba a un 22% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). Tant en els països de l'OCDE com en els de la UE-21 es mantenen estables els percentatges d'alumnes no graduats (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Els motius de la no graduació en els estudis obligatoris són variats i complexos. Davant d'aquestes xifres significatives, el sistema educatiu va adoptar diverses mesures adreçades, en principi, a donar suport a l'alumnat d'ESO que no tenia èxit escolar, unes mesures que es descriuran en aquest capítol. Ja amb l'entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) s'incorporaven les primeres mesures d'adaptacions i diversificacions curriculars per atendre aquest alumnat.

Malgrat aquestes mesures i d'altres que s'han anat instaurant a l'ESO fins a l'actualitat, hi ha adolescents que abandonen l'escolaritat obligatòria o bé finalitzen els estudis de secundària sense obtenir el títol de graduat dels estudis obligatoris. L'abandonament dels estudis o el fet de no obtenir l'acreditació de l'etapa de l'educació secundària obligatòria són dos indicadors del que anomenem "fracàs escolar".

Finalitzar l'educació secundària obligatòria amb un nivell acadèmic baix implica que el procés de transició escola-treball dels joves que es troben en aquesta situació sigui



complex i, amb molta probabilitat, més llarg que el dels joves amb una trajectòria acadèmica més satisfactòria. Per donar suport a aquestes trajectòries, en els darrers nou anys (des del 2008 al 2017) s'han diversificat i ampliat els diferents itineraris acadèmics que s'integren en el sistema educatiu, després de l'ESO, i que han de facilitar que un jove amb poca qualificació professional pugui sortir i tornar a entrar al sistema educatiu per anar ampliant les competències que afavoriran aquesta transició.

L'objectiu d'aquest capítol és presentar, en primer lloc, els motius i les conseqüències del fracàs escolar, l'absentisme i l'abandonament escolar prematur dels estudis obligatoris. En segon lloc, exposar les principals característiques d'aquests joves sense èxit escolar que tenen dificultats d'adaptació als centres educatius. I en tercer lloc, descriure les estratègies i mesures dels sistemes educatius per disminuir el fracàs escolar i l'abandonament escolar. Des del sistema educatiu català s'incorporen mesures i intervencions que s'adrecen a aquest alumnat per tal que acrediti l'ESO assolint els objectius que s'estableixen en el decret 143/2007, de 26 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Aquest decret fou substituït pel decret 187/2015, de 25 d'agost, que introdueix un model competencial amb la intenció de garantir l'adquisició de les competències bàsiques com a eina per a la lluita contra el fracàs escolar i assegurar una continuïtat en els estudis postobligatoris i evitar així l'abandonament prematur dels estudis de l'ESO.

### **1.1. Fracàs escolar i abandonament dels estudis obligatoris. Xifres, motius i conseqüències**

El fracàs escolar, l'absentisme i l'abandonament prematur dels estudis obligatoris i postobligatoris són una preocupació que es té present en les polítiques educatives, tant a escala internacional com nacional. En els sistemes educatius espanyol i català es preveuen diferents mesures per atendre la diversitat de l'alumnat de secundària, per tal que assoleixi les competències bàsiques d'aquesta etapa educativa. Malgrat això, hi continua havent un gruix important d'alumnes sense èxit escolar pel que fa a resultats acadèmics, que pot derivar en absentisme escolar i, posteriorment, en abandonament prematur dels estudis obligatoris. Aquest abandonament genera en els joves poca predisposició per continuar

estudis postobligatoris o altres formacions, i es queden a les portes d'entrar en una situació d'exclusió social, derivada de no tenir una formació suficient que els permeti incorporar-se al món laboral i faciliti el seu procés de transició a la vida adulta.

Sobre la problemàtica del fracàs i l'abandonament escolar existeix un ampli nombre d'investigacions, estudis, reflexions i experiències publicades tant en les diverses disciplines acadèmiques com per part d'institucions que tenen responsabilitat sobre aquesta qüestió. En els apartats següents es pretén, per una banda, contrastar les xifres sobre l'alumnat sense èxit escolar i l'abandonament prematur, fent referència tant als motius com a les conseqüències que comporta i, per altra banda, plantejar les propostes del sistema educatiu català i de les polítiques educatives dels països de la Comunitat Europea, en els darrers disset anys (des del 2000 al 2017), per millorar l'èxit escolar dels alumnes dels estudis obligatoris.

Bolívar i López (2009) consideren el fracàs escolar com la finalització dels estudis obligatoris sense obtenir la titulació corresponent. Dins d'aquest marc del fracàs escolar, la visió de l'OCDE (2013) va més enllà de la no obtenció de la titulació, ja que considera que el baix rendiment acadèmic, la finalització de l'etapa sense assoliment de les competències bàsiques i l'abandonament dels estudis sense la titulació corresponent són indicadors de fracàs, i a més, esmenta les conseqüències socials i laborals negatives en l'edat adulta dels alumnes amb escassa formació.

En el sistema educatiu català, el jove que no assoleix els objectius de l'educació secundària obligatòria (ESO) no es gradua i se li tramita un certificat d'assistència acadèmica. L'any 2011, Espanya registrava un 22% d'alumnat no graduat (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013) i Catalunya un 21,5%, segons dades del Departament d'Ensenyament (2014a). Amb aquestes xifres es constata que hi havia alumnes que s'allunyaven dels estudis abandonant l'etapa de secundària obligatòria amb setze anys o menys, fet reduïa les seves aspiracions personals. La taula 1 recull el percentatge d'alumnat que no va obtenir el graduat d'ESO a la dècada de l'any 2002 al 2012, a Catalunya. Al llarg d'aquests anys es dona un elevat percentatge d'alumnat no graduat durant el primer període (2001-2007), però en els darrers anys arriba una progressiva disminució (2008-2012).

Taula 1. Percentatge d'alumnat de 4t d'ESO matriculat amb i sense graduat d'ESO a Catalunya (independentment de la seva edat).

Curs escolar	% alumnat graduat	% alumnat sense graduat
2001-2002	71,7%	28,3%
2002-2003	70,9%	29,1%
2003-2004	69,3%	30,7%
2004-2005	78,5%	21,5%
2005-2006	75,5%	26,5%
2006-2007	74,8%	24,5%
2007-2008	73,4%	26,6%
2008-2009	78,3%	21,7%
2009-2010	78,6%	21,4%
2010-2011	78,5%	21,5%
2011-2012	80,8%	19,2%

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'estadística de l'ensenyament (Departament d'Ensenyament, 2013a), presentades en el document *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar*.

Tot i el decreixent nombre d'alumnat de secundària obligatòria sense graduat, existeix un altre fenomen que preocupa els responsables del sistema educatiu: *l'absentisme escolar*. L'absentisme escolar és la fase prèvia de l'abandonament (Rué, 2003). El Consorci d'Educació de Barcelona (2009) amplia la definició d'absentisme com "l'absència reiterada i no justificada de l'infant o jove en edat d'escolaritat obligatòria o de segona etapa d'educació infantil al centre on està matriculat" (p. 21). Davant del problema, es porten a terme diferents mecanismes, plans i programes per tal de fer una tasca de prevenció i poder disminuir el nombre d'alumnes absentistes.

González González (2006) constata que l'absentisme repercuteix de manera negativa en la formació dels alumnes i afecta el seu desenvolupament personal i social. L'absentisme es produeix de diverses formes, de manera més simple o més complexa segons les característiques personals i sociofamiliars dels alumnes i del context organitzatiu dels centres educatius, pot derivar en una baixa assistència regular a les aules, fet que fa minvar el procés formatiu i ocasiona l'abandonament escolar prematur com un procés i no com un fet puntual (Pascual i Amer, 2013).

De l'absentisme progressiu neix l'abandonament escolar prematur, que genera que els joves que no assoleixen els objectius de l'educació secundària no obtinguin la titulació

d'aquesta etapa educativa obligatòria i no continuïn estudiant. És a dir, tenim una part d'alumnat amb una manca de formació que no segueix estudiant. El Consell de la Comissió Europea inclou dins el concepte d'abandonament escolar prematur el percentatge de joves de 18 a 24 anys que tenen com a nivell màxim els estudis de l'ESO (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) i no continuen els estudis postobligatoris reglats, que, seguint la Classificació Internacional Normalitzada de l'Educació (CINE) de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), són el nivell CINE 3A (batxillerat) i CINE 3B (cicles formatius de grau mitjà), per assolir una educació secundària superior.

La taxa d'abandonament escolar prematur de l'Estat espanyol fou del 23% el 2013, mentre que la mitjana de la Unió Europea va ser del 12% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). Pel que fa a Catalunya, Bonal (2012) assenyala que la taxa d'abandonament escolar prematur en el 2010 continuava sent elevada, un 29%, lluny de l'europea, que era d'un 14%, i de l'objectiu fixat del 10% per l'Estratègia Europea 2020. Aquest abandonament escolar prematur s'ha mantingut elevat en la primera dècada del segle XXI. A més a més, s'ha incrementat l'atur juvenil, fet que ha comportat un augment de joves de 18 a 24 anys que no estudien ni treballen. Bonal (2012) manté que a Catalunya, el 2010, la taxa de joves que no estudiaven ni treballaven arribava al 23,7%, mentre que la mitjana a la UE-27 se situava en el 16,5%. Faci (2011) planteja que és necessari dissenyar projectes d'intervenció i més eficaços per reduir les taxes d'abandonament escolar prematur. Però per poder iniciar aquests projectes cal disposar de recursos econòmics que la Unió Europea hauria d'invertir en l'àmbit de l'educació.

Sobre l'abandonament escolar, Mena, Fernández Enguita i Riviere (2010) manifesten que es produeix per diversos motius, que poden anar des d'una convivència escolar difícil per part de l'alumnat, que arrossega dificultats generalitzades d'aprenentatge per assolir objectius d'aprenentatge en determinades matèries, fins a la manca d'hàbits d'estudi i la desmotivació, o a un fàcil accés al món laboral quan l'activitat econòmica està a l'alça, que fa que el desig d'abandonar els estudis sigui molt superior a la pressió familiar i escolar contrària a aquesta decisió. Per a Fernández Enguita, Mena i Riviere (2010), l'abandonament, considerat de fet com a absentisme crònic, sol comportar el fracàs i,

ahora, el fracàs pot conduir a l'absentisme i a l'abandonament. L'absentisme reiterat quasi sempre és l'avançada del fracàs.

Són molts els autors que han investigat, analitzat i reflexionat sobre els motius relacionats amb el risc de fracàs, absentisme i abandonament escolar de l'alumnat. Entre els principals motius que es relacionen amb els mals resultats dels alumnes destaquen desmotivació per estudiar, baixa autoestima, escasses expectatives, falta de confiança en un mateix, falta d'interès familiar cap als resultats acadèmics obtinguts, rebuig d'anar a l'institut d'educació secundària i determinades pràctiques organitzatives, curriculars, i metodològiques dels sistemes educatius (Adame i Salvà, 2010; Daniels i Cole, 2010; González González i Porto, 2013; Marchesi, 2003; Monarca, 2013; Mora, 2010; Riudor *et al.*, 2011). Altres estudis també assenyalen que hi ha una correlació entre fracàs escolar i vulnerabilitat social (Gil-Flores, 2011) que afecta les expectatives personals dels joves estudiants i genera baixes aspiracions educatives i ocupacionals.

En definitiva, l'entrellaçament dels factors comentats fins aquí pot produir una acumulació d'experiències escolars negatives que sovint condueix a un absentisme escolar i genera una progressiva desvinculació acadèmica fins arribar, en alguns casos, a l'abandonament dels estudis obligatoris abans d'haver obtingut el graduat d'ESO.

Exposades les xifres i els motius del fracàs i l'abandonament escolar, Pascual i Amer (2013) indiquen que les conseqüències del fracàs i l'abandonament escolar són preocupants, ja que als joves que no es graduen en ESO se'ls impedeix la continuació d'estudis postobligatoris, que requereixen disposar de la titulació corresponent, o bé se'ls aboca a accedir a determinats llocs de treball poc qualificats, amb condicions precàries en època de bonança econòmica, i quan abandonen o finalitzen una feina tarden força temps a trobar-ne una altra. En conjunt són situacions que generen una inquietant vulnerabilitat i situació de risc o d'exclusió social en els joves (Parrilla, Gallego i Moríña, 2010).

Situant-nos a Catalunya, el Departament d'Ensenyament (2013a) va elaborar un pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya en el període 2012-2018, per tal de millorar el nivell competencial dels alumnes i el rendiment acadèmic i reduir l'abandonament escolar,

amb l'objectiu d'aconseguir arribar a una taxa d'abandonament del 15% el 2018. El pla preveu 10 eixos d'actuació (taula 2), que s'han redactat a partir del recull d'informació de diferents experiències educatives que han permès identificar els factors que incideixen en l'èxit escolar dels alumnes. El pla pretén que es portin a la pràctica les actuacions definides dins d'aquests 10 eixos, tant en les etapes dels ensenyaments obligatoris com postobligatoris, implicant-hi la comunitat educativa.

Taula 2. Eixos d'actuació per reduir el fracàs escolar a Catalunya 2012-2018.

<b>Professionalització de la docència</b>	Millora de la competència professional dels docents a través de l'impuls de la formació inicial i contínua i la seva adequació a les necessitats educatives dels alumnes.
<b>Suport escolar personalitzat (SEP)</b>	Detecció i intervenció precoç en les dificultats d'aprenentatge en l'educació infantil i primària.
<b>Impuls de la lectura</b>	La lectura com a eix vertebrador dels aprenentatges en totes les àrees i matèries curriculars i foment de l'hàbit lector.
<b>Innovació metodològica i didàctica a les aules</b>	Simplificació dels currículums, impuls del treball competencial i de l'avaluació formativa com a eina del procés d'ensenyament i aprenentatge; orientació educativa.
<b>Plurilingüisme</b>	Accions escolars de dinamització lingüística i comunicativa en els àmbits acadèmics i d'interculturalitat per incrementar el domini de les llengües a Catalunya.
<b>Autonomia de centre</b>	Impuls a l'organització i la gestió autònomes dels centres educatius.
<b>Professionalització de la direcció</b>	Enfortiment del lideratge dels directores i dels equips directius.
<b>Implicació i compromís de la família</b>	En el seguiment de l'evolució acadèmica i personal de l'alumne.
<b>Relacions de la comunitat educativa i l'entorn</b>	Respostes integrals adequades al context educatiu dels centres.
<b>Absentisme i abandó escolar</b>	Iniciatives i estratègies formatives per afavorir la reincorporació al sistema educatiu de les persones en situació d'absentisme i d'abandó prematur dels estudis i la formació.

Font: Departament d'Ensenyament (2013a).

A més, el pla inclou la funció de recollir les dades quantitatives i qualitatives, anualment, a través d'una avaluació interna i externa de cada d'una d'aquestes actuacions, per tal de disposar d'una visió global de la implantació i revisió del pla, amb la finalitat d'introduir-hi propostes de millora i aconseguir-ne una actualització continuada.

## 1.2. El perfil de l'alumnat sense èxit escolar a l'ESO

Sense voluntat de caure en estereotips sobre com són els adolescents i joves que cursen ESO i que acaben fracassant a l'escola, s'ha intentat descriure, a partir de les aportacions de diferents autors, quines són les característiques principals que presenten els alumnes que abandonen prematurament l'educació secundària. Cada estudiant és diferent, i les raons que porten els alumnes a abandonar l'educació obligatòria són diverses. No obstant això, mostrar un perfil a partir del que diferents autors han estudiat permet comprendre i valorar si les mesures que es proposen per combatre l'abandonament són adequades i suficients.

Els joves sense èxit escolar a l'ESO que refusen l'escolarització procedeixen de famílies amb nivell sociocultural baix, situació que sol estar unida amb problemes addicionals severs de pobresa, fragilitat o absència de xarxes socials de suport, cultures minoritàries excloses i desestructuració personal i familiar (derivada d'una àmplia varietat de situacions, de diferent naturalesa i conseqüències, generades per l'atur, la immigració, alcoholisme o toxicomanies, malaltia mental, etc.) (Vélaz de Medrano, 2004).

Aquests joves inicien l'etapa de l'ESO a la preadolescència, com els seus companys de classe, i van evolucionant cap a l'adolescència. Funes (1998) considera que el recorregut adolescent no s'entén sense el trajecte escolar que ha seguit, ja que durant aquesta etapa evolutiva es van produint diferents esdeveniments escolars en què els alumnes van prenent decisions i alhora van creixent personalment. És un període de temps en el qual coincideixen dos processos de transició. Per una banda, l'entrada a l'ESO, que deixa enrere l'etapa escolar de primària i, per l'altra, l'inici de l'adolescència, amb els canvis físics, cognitius, psicològics, culturals i socials que s'originen en aquest estadi.

Tal com afirma Funes (2008), la transformació i la construcció de l'adolescent es produeix als centres escolars, a través de les interaccions que s'estableixen a les aules, als passadissos i als patis. Per als adolescents sense èxit escolar l'aprenentatge escolar no és el centre de les seves vides: "No es dediquen necessàriament a ser estudiants però sí que es dediquen a ser adolescents a l'escola" (p. 212).

Fernández *et al.* (2010) valoren que els alumnes sense èxit escolar a l'ESO són alumnes disconformes amb la rigidesa del currículum educatiu, que mostren poc interès per seguir una activitat intel·lectual, amb una disciplina que se'ls fa difícil d'aguantar i amb un tracte que no els agrada. També Coma (2005) apunta que molts d'aquests alumnes tenen dificultats d'adaptació als centres educatius, en el sentit que tenen dificultats per seguir les normes establertes. A vegades generen enfrontaments entre iguals o amb el professorat, i prefereixen més els aprenentatges pràctics, de caràcter manejable i funcional, que els pròpiament acadèmics.

Seguidament es detallen els aspectes que tenen a veure amb *el desenvolupament personal, la relació amb els processos d'ensenyament-aprenentatge i els contextos de socialització.*

Pel que fa al *desenvolupament personal*, els alumnes de secundària obligatòria sense èxit escolar que es matriculen als programes de segona oportunitat postobligatoris sovint presenten poca capacitat de planificació, tant en les tasques de l'estudi com en la vida personal, i desenvolupen una actitud cada vegada més passiva, menys participativa en les activitats, tant a dins com a fora de la classe, i s'hi ajunta un increment progressiu del rebuig als estudis. Coma (2005, p. 13) posa de manifest que "l'ESO no prepara per a la vida. La distància entre el món real i l'escolar la viuen com a enorme"; tot això suposa un trasbals per a l'alumne adolescent, que impedeix que pugui centrar-se en els seus estudis, que moltes vegades passen a ser un tema de caràcter més secundari. Per a Miñaca i Hervás (2013) els alumnes que abandonen els estudis ho fan per diferents raons, entre elles el desinterès pels estudis, la manca d'autoestima, de capacitat d'autocontrol i d'autonomia, que molt sovint generen inseguretats i poca confiança en si mateixos en l'àmbit escolar, per la qual cosa normalment se senten rebutjats.

A més, alguns d'aquests alumnes presenten una conducta agressiva vers el grup d'iguals o fins i tot amb algun professor. Fernández Martín, Sánchez Burón i Beltrán (2004) consideren que aquesta conducta pròpia de la immaduresa de les relacions entre companys i professorat s'ha convertit en una important preocupació pel nombre d'incidències i l'alteració que comporta en la vida escolar. López Romero, Romero i González Iglesias (2011) distingeixen entre l'agressivitat reactiva, que està relacionada amb la impulsivitat,



el trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH), els dèficits en habilitats socials, de comunicació i de regulació emocional, i l'agressivitat proactiva, que està relacionada amb la desmotivació acadèmica, amb poca implicació amb els estudis i amb un alt grau d'absentisme escolar. Un altre element a destacar són els problemes de salut que pateixen alguns alumnes adolescents (depressió, anorèxia, problemes derivats del consum de tòxics...) que els afecten en el seguiment dels estudis i generen un baix rendiment acadèmic i dificultats en el seu desenvolupament personal.

Tanmateix, els estudiants sense èxit escolar, quan estan cursant el segon cicle d'ESO, es troben com la resta de companys, que han d'anar definint el seu itinerari acadèmic o laboral. Fernández i Tilve (2011) defensen que en aquesta etapa educativa s'ha d'ajudar l'alumnat a resoldre dubtes i preparar-lo adequadament per tal que pugui afrontar una transició a la vida adulta i activa. També opinen que en ocasions al professorat li manca una formació inicial i permanent per tal de poder fer un treball sociolaboral adequat, perquè els alumnes sense èxit escolar puguin accedir amb unes condicions bàsiques al mercat laboral o bé retornar al sistema educatiu, com reconeix la legislació educativa vigent.

*Pel que fa als processos d'ensenyament-aprenentatge*, l'alumnat sense èxit escolar té un baix rendiment en els estudis encara que les seves capacitats indiquen que podria obtenir millors resultats, dedica poc temps als estudis, té una baixa comprensió del que llegeix i una expressió escrita pobre, i tot això, en conjunt fa que presenti dificultats d'aprenentatge (Romero i Lavigne, 2005). Segons els resultats de l'informe de PISA de 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012b), el 28% de la mostra de 25.313 alumnes espanyols de 15 anys tenen dificultats per resoldre problemes, a diferència del 20% de la mitjana dels alumnes de l'OCDE. Altres dades han estat recollides per González Losada, García Rodríguez, Ruiz Muñoz i Muñoz Pichardo (2015), en un estudi realitzat l'any 2011 adreçat a professors de secundària obligatòria d'Andalusia que tenia com a objectiu identificar els possibles factors de risc dels alumnes que no segueixen els estudis obligatoris. Indiquen que els alumnes presenten grans dificultats en l'expressió oral 44,8% i escrita 40,9%, en la resolució de problemes matemàtics 42,8% i en l'escriptura 40,4%, en comprensió de continguts 25,6% i en comprensió lectora 25,5%.

La desmotivació és una altra dificultat en el procés d'aprenentatge de l'alumne. Moreno Oliver (2001) opina que es produeix quan aquest “queda despenjat de la marxa de l'aula generant un desajustament progressiu i un procés de deteriorament en relació als aprenentatges”. Això implica que “per falta de nivell dels coneixements considerats com a bàsics no pot seguir al ritme que se li exigeix” (Moreno Oliver, 2001, p. 147), i perd la implicació a classe. La desmotivació de l'alumnat impedeix l'assoliment dels nous coneixements i dona lloc a avorriment, desinterès i poc esforç pels estudis, acompanyats a vegades d'un comportament poc adequat a l'aula. Tot plegat deriva cap a una trajectòria escolar irregular, amb repeticions dins de l'etapa secundària o bé ja des de l'etapa de primària.

Hi ha alumnes desmotivats amb un baix rendiment acadèmic que arriben a abandonar l'escolarització obligatòria i que de vegades acaben formant part del que en ocasions s'anomena joves *ni-ni* (ni estudien ni treballen) que prové de l'expressió anglosaxona NEET (*not in education, employment or training*). Aquesta expressió va sorgir als anys 90 en el context britànic. A la primera dècada del segle XXI es consolida a Catalunya i a Espanya aquest concepte de joves en situació de no estudiar ni treballar. L'etiqueta *ni-ni* es podria definir com una doble desvinculació per part dels joves envers l'àmbit educatiu i l'àmbit laboral, que incideix en les seves condicions de benestar presents i futures. Segons dades recollides a través de l'enquesta de població activa (EPA) sobre la taxa de joves *ni-ni*, l'any 2012 a Catalunya era del 21% i a Espanya del 18,8%, ambdues molt superiors a la del conjunt de la Unió Europea, que era del 13,2%. Serracant (2012) afirma que aquests adolescents desocupats que no realitzen cap acció formativa estan en risc d'exclusió social per la manca de qualificació, que la franja de 16 a 24 anys és la que presenta més vulnerabilitat i exclusió, amb un 56% (Lasheras i Pérez, 2014), i que afecta principalment els joves amb poca formació, ja que el 36% d'aquests joves de la Unió Europea presenten un baix nivell d'estudis (Carcillo, Fernández, Könings i Minea, 2015). El 2012 tant a Islàndia i Noruega com a Espanya més de la meitat dels joves *ni-ni* no tenien els estudis de secundària aprovats (Carcillo *et al.*, 2015).

Finalment, un altre aspecte a tenir en compte amb els adolescents és *el context socialitzador*, que incideix en el seu desenvolupament. Els principals contextos de socialització dels adolescents són l'àmbit familiar, el context escolar i les relacions amb els

iguals. Les interaccions que es produeixen entre aquests contextos faciliten el creixement personal dels alumnes.

Pel que fa a l'àmbit familiar, García Moya (2014) el ressalta com un dels contextos més importants i significatius en l'adolescència, per la seva doble funció d'atenció i de proporcionar un clima afectiu i de suport pròxim, que doni estabilitat emocional als fills. Els contextos familiars són molt diversos, perquè hi ha famílies que inicialment exerceixen aquesta doble funció però de mica en mica es va reduint per cansament, desconeixement o incapacitat de comprendre la situació que viuen els seus fills i filles, a mesura que entren a l'adolescència. Un altre aspecte que cal destacar de l'àmbit familiar són les connexions que es poden establir entre la família i el context escolar, tant respecte al que passa dins del centre educatiu com a les activitats extraescolars en les quals participen els fills. Pañellas i Alguacil (2009) destaquen que tant la família com l'escola tenen la corresponsabilitat en l'educació dels adolescents i han de proporcionar aquesta educació a través d'un clima de confiança i sintonia que afavoreixi la construcció de la personalitat de l'adolescent. Martínez González i Álvarez Blanco (2006) destaquen que s'ha d'establir una comunicació fluida entre família i context escolar per tal que es pugui generar una influència positiva en l'èxit acadèmic dels alumnes. No obstant això, no sempre es produeix aquesta comunicació. Salvà, Oliver i Comas (2013, p. 13) exposen diferents factors de risc del context familiar que poden incidir en l'alumnat amb poc èxit escolar:

- Dificultats familiars de tipus psicològic i socioeconòmic.
- Dèbil cohesió familiar i dinàmiques familiars difícils.
- Insuficient relació i implicació amb els processos d'escolarització.
- Expectatives familiars d'assumir prematurament rols d'adult relacionats amb l'ocupació i amb els d'atenció familiar.

Quant al centre educatiu com a context relacional, destaca que si les relacions entre alumnat i professorat són positives es redueix la probabilitat d'abandonament d'alumnes d'alt risc (Bergeson i Heuschel 2003; González González, 2006; Lee i Burkam, 2003). Per tal que es propiciï aquest tipus de relacions positives ha d'haver-hi unes condicions del context intern i extern dels centres educatius, entre les quals esmenten la grandària de l'edifici educatiu, que està relacionat amb el nombre d'alumnes per aula, i l'entorn on es troba situat. Jiménez

Trens (2003) exposa que mantenir determinades estructures i estils organitzatius, de comunicació i de direcció, determinades funcions departamentals, certes concepcions de l'ensenyament, de la disciplina i dels continguts a ensenyar que no s'ajusten a les necessitats dels alumnes pot generar que alguns alumnes procedents dels centres d'educació primària acollidors es trobin desplaçats, exclosos del centre d'educació secundària i reclamin una altra manera de fer les classes i que se'ls tingui més presents a l'aula.

Salvà *et al.* (2013, p. 133) aporten un recull dels factors vinculats al context relacional en el centre educatiu que poden induir a la desvinculació d'alguns alumnes dels estudis de secundària:

- Clima de centre o de classe negatiu.
- Orientació, personal, escolar i professional inadequada.
- Actituds negatives del professorat cap a l'alumnat.
- Absència o insuficiència de relacions significatives entre alumnat i professorat i altres persones adultes de l'escola.
- Grandària de l'escola: les escoles petites faciliten la relació significativa entre alumnat i professorat.
- Falta de supervisió i control a l'aula.
- Elevat nombre d'alumnat per aula.
- Falta d'acompanyament i valorització de l'alumnat.
- Polítiques d'admissió de l'escola.
- Polítiques i pràctiques per promoure l'eficàcia global de l'escola que porten a suspensions, expulsions i canvis d'escola forçats.
- Falta d'oportunitats de formació per al professorat.
- Falta de projecte educatiu de centre, falta de recursos educatius i de suport de la direcció.
- Pedagogia inapropiada, centrada en els continguts del currículum més que en l'alumne.

Així, aquesta desvinculació i desconexió que els alumnes inicien a primer d'ESO pot anar avançant progressivament al llarg dels seus estudis, acompanyada d'unes actituds poc adequades amb el professorat i un desinterès pel seu itinerari acadèmic i laboral, i generar

molt sovint absentisme i, posteriorment, abandonament escolar. Finalment, pel que fa al grup d'iguals com a àmbit de relacions entre adolescents, Funes (2010) afirma que:

(...) L'adolescent és un subjecte grupal. Es construeix aplicant una espècie de solidaritat emocional que neix de la convicció que només els que estan vivint el que ell viu poden entendre'l. Es construeix i és a partir de relacionar-se, pertànyer, ser acceptat, refusar o ser refusat, afirmar-se com a igual i com a diferent. Parlar d'adolescents és parlar de grups adolescents i qualsevol que treballi amb ells i elles sap que, si un adolescent ha d'escollir entre el que proposa una persona adulta i el que li proposa el seu grup, sempre guanyarà la darrera opció (Funes, 2010, p. 22).

Les relacions entre iguals augmenten el seu protagonisme en aquesta etapa evolutiva. García Moya (2014) afirma que s'incrementa el temps que els adolescents estan presencialment o virtualment amb el seu grup d'amistats, i a més, tal com defensa Funes (2010), els iguals passen a convertir-se en els més importants confidents i alhora són uns referents pel que fa a models de comportament i d'actituds per a l'adquisició i assoliment d'habilitats socials. Aquesta influència del grup d'iguals entre els adolescents pot tenir els seus aspectes negatius, com descriuen alguns autors citats per Escudero (2005), pel que fa a disminució del rendiment acadèmic, augment de comportaments poc adequats a la normativa de convivència dels centres educatius, que genera una visió antiescola, desconexió dels estudis, que arriba a una situació de risc en direcció a la sortida del sistema educatiu sense la formació finalitzada (Escudero, 2005). En la decisió d'abandonar l'itinerari formatiu hi influeixen, sobretot en èpoques de bonança econòmica, que hi ha més ofertes de treball, i que membres del grup d'iguals estan dins del mercat laboral i disposen de diners per pagar el que desitgen.

Per acabar aquest apartat, és important assenyalar que dins dels centres educatius existeixen els alumnes amb manca d'autoestima, baix rendiment acadèmic i especials dificultats d'adaptació al context escolar, per la seva rigidesa en el currículum, o bé pel que fa al seguiment de les normes establertes. Per a aquest alumnat l'escola passa a un segon terme, ja que les seves realitats personals o familiars els reclamen molt més l'atenció, i això fa que l'interès per estudiar sigui menor. Davant de l'escassa motivació i de la insatisfacció amb els estudis hi ha estudiants que opten per manifestar aquest sentiment de

rebuig a través de l'agressivitat, fet que afecta les relacions amb els companys i amb el professorat. Tenint present aquest panorama, des dels centres educatius d'ESO s'estableixen noves estructures organitzatives internes i canals de comunicació amb les famílies, es reestructuren els continguts en relació amb les necessitats dels alumnes i s'instauen diferents mesures i programes, que es descriuran en el proper apartat, amb l'objectiu de donar resposta inclusiva als alumnes sense èxit escolar, intentant apropar-los a l'aprenentatge de coneixements professionals que permetin millorar el seu èxit educatiu, disminuir l'absentisme escolar i promoure l'adquisició d'habilitats socials i de competències bàsiques, professionals i transversals en contextos escolars integradors. D'aquesta manera es pretén que els joves puguin obtenir el graduat d'educació secundària i tinguin la possibilitat de continuar estudiant per tenir una millor qualificació o accedir al món laboral amb més preparació professional. S'han incrementat cada vegada més els itineraris que pot seguir un alumne a partir de l'obtenció del graduat d'educació secundària, tal com s'explicarà en el capítol III.

### **1.3. Estratègies i mesures dels sistemes educatius per disminuir el fracàs i l'abandonament escolar**

Per als responsables dels sistemes educatius, una de les preocupacions rellevants durant la darrera dècada ha estat com reduir l'abandonament escolar, símptoma del fracàs escolar. Roca (2010) afirma que el que es pretén és disminuir l'abandonament prematur i garantir l'adquisició de les competències bàsiques per a l'aprenentatge al llarg de la vida, així com millorar la incorporació al món laboral amb una formació qualificada i contribuir a la cohesió social dels joves. La preocupació pel fracàs escolar, latent des dels anys 90 tant a l'Estat espanyol com a tot Europa, ha generat també l'inici de diferents actuacions per reduir-lo que es descriuen a continuació.

#### **1.3.1. De l'informe Delors a les estratègies europees actuals**

Mentre a l'Estat espanyol es desplegava la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), els organismes internacionals com la UNESCO,

l'OCDE i la Comunitat Europea, preocupats per l'educació del segle XXI, iniciaven una reflexió sobre l'educació per tal d'aportar una renovació dels objectius de l'educació i adequar-los a les necessitats de la societat a curt i mitjà termini, mitjançant diversos estudis i tractats.

L'informe Delors<sup>1</sup> (1996) fou un document significatiu en el qual es presentaven els principis de l'educació i es reflexionava sobre els quatre pilars (aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser) en què s'ha de basar una educació global i integral al llarg de la vida per tal d'accedir al segle XXI.

Més tard, l'OCDE va començar a publicar, el 2001, els resultats de l'informe PISA,<sup>2</sup> basat en l'aplicació d'un programa que té la finalitat de recollir informació que permeti la comparació entre països sobre l'assoliment dels alumnes d'alguns dels coneixements i habilitats de les àrees temàtiques de llengua, matemàtiques i ciències que l'organisme considera necessaris per a la participació plena en la societat del saber. L'OCDE publica els resultats de l'avaluació per tal que els països tinguin una diagnosi d'una part dels seus sistemes educatius i puguin implantar millores en l'educació.

Com a tercer element per impulsar millores en l'educació es pot parlar de l'acord de cooperació en els camps de l'educació i la formació entre els diferents estats de la Unió Europea a través de l'Estratègia de Lisboa, que es va elaborar l'any 2000. Aquest acord pretenia convertir Europa en una economia basada en el coneixement, la més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors llocs de treball i amb més cohesió social (Consejo Europeo, 2000). Matías (2005) ressaltava que el consell estableix un mètode obert de coordinació que consisteix a definir objectius, calendari, indicadors, controls i avaluacions comunes, cooperant tant en projectes d'innovació com en la difusió de bones pràctiques. Segons Roca (2010), a través

---

<sup>1</sup> Jacques Delors va formar part, juntament amb 14 personalitats més d'una comissió internacional amb la intenció de reflexionar sobre l'educació i l'aprenentatge al segle XXI. Per encàrrec de la UNESCO, la comissió va redactar un informe titulat *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*.

<sup>2</sup> Les proves de PISA s'apliquen cada tres anys. Avaluen el rendiment de l'alumnat de 15 anys a tot Europa, en àrees temàtiques concretes: la lectura (l'any 2000), les matemàtiques (l'any 2003) i les ciències (l'any 2006); la resolució de problemes va ser l'àrea temàtica especial el 2003. El programa ha portat a terme una segona fase d'avaluacions el 2009 (lectura), 2012 (matemàtiques) i 2015 (ciències). A més, també estudia la motivació dels alumnes per aprendre, l'autoconcepte i les estratègies d'aprenentatge.

d'aquest mètode obert el Consell Europeu establia diferents propòsits fins al 2010, entre ells l'increment de forma significativa de la inversió en educació, la reducció al 10% dels joves de 18 a 24 anys que abandonaven els estudis de secundària com a màxima formació realitzada -sense continuar els estudis postobligatoris-, la promoció de l'educació i la formació al llarg de la vida.

A mitjan 2004 es va fer una primera valoració dels objectius establerts en l'Estratègia de Lisboa, i es van reforçar els esforços per aconseguir un creixement més fort i més llarg en la creació de més llocs de treball i de més qualitat. Al final de la dècada, la manca de coordinació i d'objectius vinculants, l'escassa idoneïtat de les mesures aplicades per assolir tant el progrés com la prosperitat i la forta crisi econòmica i financera van ser els motius que van dificultar l'assoliment dels objectius establerts per l'Estratègia de Lisboa (Sanz, 2012). Finalment, en constatar-se el no compliment de bona part de l'Estratègia de Lisboa, la Comissió Europea (2010a) acordà l'Estratègia Europea 2020, amb l'objectiu de consolidar i progressar en la dimensió social europea, lluitar contra la pobresa i l'exclusió social, potenciar la creació de més llocs de treball i millorar la qualitat i l'equitat en l'educació i la formació, a través de la reducció contundent de l'abandonament prematur dels estudis, per tal d'evitar que els joves arribin a l'exclusió social com a conseqüència del fracàs escolar, i evitant així que s'incrementi el seu risc d'atur o bé d'ocupar llocs de treball amb poca qualificació professional.

La Comissió Europea (2010a) proposà tres prioritats clau, relacionades entre elles, per millorar el creixement i l'ocupació:

- Creixement intel·ligent: desenvolupament d'una economia basada en el coneixement i la innovació.
- Creixement sostenible: promoció d'una economia que faci un ús més eficaç dels recursos, que sigui més verda i competitiva.
- Creixement integrador: foment d'una economia amb més alt nivell d'ocupació que tingui cohesió social i territorial.

La Comissió va establir els objectius següents en matèria educativa i laboral per aconseguir al 2020:



- El percentatge d'abandonament escolar hauria de ser com a màxim del 10% (el mateix objectiu que es va establir en l'Estratègia de Lisboa) i almenys el 40% de la generació més jove hauria de tenir estudis superiors finalitzats.
- El 3% del PIB de la UE hauria d'estar invertit en R+D.
- El 75% de la població entre 20 i 64 anys hauria d'estar ocupada laboralment.

Per assolir aquests objectius, la Comissió Europea (2010a) indicava que els estats membres haurien de:

- Garantir una inversió eficaç en els sistemes educatius i de formació a tots els nivells (des de preescolar a la universitat).
- Millorar els resultats educatius, tractant cada segment (preescolar, primària, secundària, formació professional i universitària) mitjançant un plantejament integrat que reculli les competències clau i tingui com a finalitat reduir l'abandonament escolar.
- Reforçar l'obertura i rellevància dels sistemes educatius, establint un marc de qualificacions nacionals i acoblant millor els resultats educatius amb les necessitats del mercat laboral.
- Millorar l'entrada dels joves en el mercat de treball mitjançant una acció integrada que inclogui, entre altres aspectes, orientació, assessorament i pràctiques.
- Modernitzar els mercats laborals facilitant la mobilitat dels treballadors i el desenvolupament de qualificacions al llarg de la vida, amb l'objectiu d'incrementar la participació en l'ocupació i d'adequar millor l'oferta a la demanda.

A través de les dues estratègies europees es reflecteix la preocupació per millorar l'èxit escolar dels joves i la voluntat, si més no en els documents escrits, de prendre mesures que afecten no només el sistema educatiu, sinó també el mercat laboral. Amb la intenció d'introduir aquestes millores es pretén que els joves sense èxit escolar, des dels estudis obligatoris, puguin tenir una formació bàsica que els permeti una transició cap als estudis postobligatoris o una entrada al món laboral ocupant llocs amb una qualificació relacionada amb les competències assolides.

Malgrat les intencions de la UE per impulsar millores en l'educació, la formació i el creixement de llocs de treball, si aquestes no van acompanyades d'una inversió financera adequada i d'un suport popular, es fa difícil que s'aconsegueixin tal com els estats membres de la Unió Europea plantegen que es portin a terme. L'Estratègia Europea 2020 coincideix amb una etapa de crisi financera durant la qual els pressuposts dels estats membres de la UE s'han ajustat per reduir el deute i combatre la crisi (Sanz, 2012). Des dels sistemes educatius s'ofereix també la repetició de curs per tal que els alumnes puguin assolir la formació bàsica. Els resultats del 2012 que presenta l'OCDE indiquen que a Espanya la proporció d'alumnes de 15 anys que havien repetit un curs era del 32,9%, mentre que al conjunt dels països de l'OCDE se situava de mitjana en el 12,4%. Per tant, a Espanya hi ha un elevat índex de repetició de curs, només inferior al de països com ara Bèlgica, Luxemburg i Portugal. A més, el 10% dels alumnes d'aquesta edat es trobaven repetint curs per segona vegada, davant del 2% del conjunt de l'OCDE (OCDE, 2013). Allen, Chen, Wilson i Hughes (2009, citats per Cordero, Manchón i Simancas, 2014) fan una revisió de la bibliografia sobre quina alternativa és més favorable per a l'alumne: repetir o promocionar de curs. Els autors que defensen la repetició consideren que pot ser un estímul per afavorir la disposició cap a l'estudi i l'augment de l'esforç i, fins i tot, per ser més conscients de la pròpia responsabilitat en els estudis; els detractors qüestionen els efectes beneficiosos de la repetició de curs en els resultats acadèmics, perquè genera problemes d'autoestima o d'adaptació, té repercussions en l'assistència i pot ocasionar, en darrer terme, l'abandonament escolar.

Paral·lelament als objectius que es marca la Comissió Europea i de les estratègies concretes a què s'ha fet referència fins aquí, la UNESCO promou una nova reflexió a fons sobre l'educació del segle XXI. Així, l'informe UNESCO (2015) considera que els quatre pilars assenyalats a l'informe Delors (1992) encara són vigents, tot i que proposa reinterpretar-los en relació amb els nous contextos socials i en interacció amb el medi natural. Se subratlla el pilar de *l'aprendre a aprendre*, relacionat amb l'adquisició de competències transferibles, és a dir, aquelles que "augmenten la capacitat d'utilitzar el coneixement adequat (informació, comprensió, aptituds i valors) de manera creativa i responsable en situacions concretes, per trobar solucions i establir nous vincles amb les altres persones" (UNESCO, 2015, p.41). S'assenyala que davant del volum ingent

d'informació disponible actualment, segurament una de les capacitats més importants que cal desenvolupar és la que permet accedir a la informació i al coneixement i processar-lo de forma crítica.

Segons la UNESCO (2015), en un món cada vegada més interconnectat i interdependent, i alhora en un context de globalització econòmica que sovint contribueix a augmentar les desigualtats entre les persones i el risc d'exclusió de determinats sectors de la societat, cal fer un replantejament del paper de l'educació. Entén l'educació com un aprenentatge deliberat i intencionat. En aquest sentit, l'educació formal i la no formal suposen un cert grau d'institucionalització, però també reconeix que actualment l'educació informal, molt menys organitzada i estructurada que la formal, va guanyant pes i pot consistir en activitats en el lloc de treball, a la comunitat, a la vida diària, de forma autodidacta o proporcionada per la família i la societat. Se subratlla el paper de l'educació en la construcció de societats inclusives i del coneixement, es posa èmfasi en l'educació com a dret i s'assenyala que és l'estat qui ha de garantir-lo, però planteja que, si bé es considera indiscutible que aquest dret fa referència a l'educació bàsica, actualment caldria pensar en el dret a l'educació postobligatòria i l'educació permanent, i es pregunta quina és la responsabilitat de l'estat en els nivells postobligatoris de l'educació (educació secundària superior, educació superior, ensenyament tècnic i professional en els nivells secundari i terciari). Tot aquest debat se situa en un context de reducció de la despesa pública i de més gran participació d'organitzacions privades en l'educació. L'informe també qüestiona la tendència actual a valorar l'aprenentatge en termes de "resultats d'aprenentatge" mesurables i deixar de banda coneixements, competències, valors i actituds que són importants per al desenvolupament de les persones i de la societat, perquè no són fàcilment mesurables. Alerta que s'està perdent de vista que l'aprenentatge no és només un procés individual d'adquisició de competències, sinó que és també una tasca social col·lectiva en la mesura que té relació amb l'organització de les oportunitats d'aprenentatge. En aquest sentit, proposa que societat civil, el teixit empresarial, les associacions i entitats i l'estat creïn aliances, enfortint la funció de l'estat en la regulació de l'educació com a bé comú. L'informe proposa, entre altres coses, "reconèixer i escurçar la distància que separa l'educació formal i l'ocupació" i "fer front al repte de reconèixer i validar l'aprenentatge

en un món de mobilitat creixent a través de les fronteres, activitats professionals i espais d'aprenentatge" (UNESCO, 2015, p.91).

### **1.3.2. Evolució de la legislació estatal i catalana sobre mesures i programes d'atenció a la diversitat a l'educació secundària obligatòria i postobligatòria**

En els contextos educatius espanyol i català s'han establert marcs normatius sobre diferents mesures i programes per atendre els alumnes sense èxit escolar i amb dificultats d'adaptació a l'etapa d'educació secundària obligatòria. Part dels alumnes que accedeixen als programes de segona oportunitat han participat en aquestes mesures i programes durant l'educació obligatòria. A continuació se seguirà el recorregut evolutiu de la legislació sobre aquestes mesures.

La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), s'implanta en un context de creixement i estabilitat econòmica a l'Estat espanyol, tal com descriuen Sánchez Domínguez i García Quero (2011), quan en l'àmbit laboral es reduïa lentament l'atur juvenil. L'establiment de la LOGSE va originar un canvi molt significatiu en l'àmbit educatiu, a causa de la introducció de la nova etapa d'educació secundària obligatòria amb caràcter finalista, que allargava l'escolaritat obligatòria comuna per a tot l'alumnat fins als 16 anys, seguint el model del Dinamarca, Finlàndia, Suècia, França i el Regne Unit. L'estructura dels estudis de l'educació secundària obligatòria consta de quatre cursos i en el darrer es preveia incidir tant en l'orientació acadèmica postobligatòria com en la incorporació a la vida laboral, per tal que cada estudiant construís el seu itinerari acadèmic i professional. Al final dels estudis de secundària obligatòria l'alumnat que assoleix els objectius d'aquesta etapa educativa obté el títol de graduat escolar, que li permet l'accés als estudis postobligatoris posteriors: batxillerat o els cicles formatius de grau mitjà de la formació professional. L'alumnat que no obté la titulació s'incorpora als programes de segona oportunitat, com van ser els programes que, inicialment, es van anomenar programes de garantia social.

Bolívar (2004) exposa algunes de les dificultats que presenta l'ESO després d'un temps de funcionament; entre elles destaca la poca definició i identificació de l'educació secundària obligatòria com a educació bàsica. També assenyala que aquests estudis són impartits per

professorat poc format per atendre l'alumnat adequadament. En el mateix sentit, una dècada després Sarramona (2014) indicava que els principals problemes de la LOGSE tenien relació amb l'escassa preparació del professorat de secundària, que majoritàriament havien estat docents de l'antic batxillerat, per atendre un alumnat tan divers. A més, els canvis culturals i sociològics de la societat que es produïen paral·lelament a la implantació de la LOGSE, repercutien de manera significativa en l'aplicació de la reforma educativa. El cost elevat en infraestructures, desplaçaments, menjadors... “incideix i continua incidint sobre l'educació escolar, la qual cosa la fa especialment difícil quan es volen mantenir els principis d'igualtat d'oportunitats, equitat, qualitat en els resultats, funcionalitat del sistema vers els nous temps, etc.” (Sarramona, 2014, p. 38-39).

Amb l'aplicació de la LOGSE es pretenia acollir la diversitat d'alumnat de la millor manera possible a partir dels seus interessos diferenciats, adaptant-se alhora a la pluralitat de les seves necessitats i aptituds, amb la finalitat d'ajudar-los a assolir els objectius bàsics d'aquesta etapa. Per assolir aquest propòsit es van desplegar diferents recursos adreçats als alumnes amb necessitats educatives especials (art. 36).

Un temps després de la implantació de la LOGSE, a Catalunya va tenir lloc el Debat sobre el Sistema Educatiu Català<sup>3</sup> (2002), amb l'objectiu, entre d'altres, de fer una valoració sobre les dificultats de portar a terme les estratègies per atendre l'alumnat amb dificultats en els estudis, després de la primera dècada de funcionament de l'ESO, per la insuficiència de recursos:

Tot i que s'han desenvolupat i aplicat estratègies pròpies per resoldre positivament l'atenció a la diversitat cercant itineraris i metodologies flexibles, compatibles amb la comprensivitat pròpia de l'etapa, són lluny d'aconseguir el seu objectiu. Sovint l'excessiva diversitat a l'interior de l'aula fa molt difícil trobar vies positives d'atenció per a tothom, acompanyat de pocs recursos, dotacions per poder aplicar diferents vies d'atenció a la diversitat que determina la LOGSE i d'una insuficient formació per part del professorat per afrontar-la (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2002, p. 86).

---

<sup>3</sup> La Conferència Nacional d'Educació coordina, per una banda, la realització d'un diagnòstic exhaustiu del sistema educatiu català, una vegada s'ha acomplert el calendari d'aplicació de la reforma educativa derivada de la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), i per altra la difusió de les conclusions i propostes, a petició del Departament d'Ensenyament, amb el propòsit de prendre mesures per millorar-ne la qualitat.

Els alumnes de secundària obligatòria que no obtenen el graduat accedeixen posteriorment als programes de segona oportunitat, anomenats inicialment programes de garantia social (PGS); altres, que no es van poder matricular als PGS pel fet que inicialment hi havia poca oferta d'aquests recursos formatius i per la inexistència de vinculació quan es van iniciar aquests programes, amb altres sortides formatives reglades.

Transcorreguts els primers anys de la reforma educativa a través de la LOGSE, es va publicar la nova Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), que ampliava diversos punts de la LOGSE, entre ells l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials (disposició addicional segona de la LOPEG). El punt 1 d'aquesta disposició defineix l'alumnat NEE com l'alumnat amb dificultats físiques, psíquiques, sensorials o amb trastorns de conducta o amb dificultats socials, i el punt 2 manifesta la intenció que les administracions educatives dotin de recursos els instituts per atendre els alumnes amb NEE, amb l'ajut d'altres administracions amb competències i responsabilitat sobre aquests joves. Des del sistema educatiu es pretén anar donant una resposta als alumnes amb necessitats educatives especials, a través de diferents mesures d'atenció a la diversitat als centres ordinaris, a través de noves organitzacions curriculars, materials pedagògics, metodologies dinàmiques, activitats pràctiques, etc., per tal que puguin assolir les competències bàsiques de l'educació secundària obligatòria.

A partir de l'any 2002, a l'educació secundària es produeixen canvis, amb l'entrada en vigor de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que introdueix diferents mesures per atendre la diversitat d'alumnat, que es descriuen a l'article 26. Entre les mesures per atendre la diversitat, en primer lloc, es regulen a l'art. 25 les mesures de reforç i suport adreçades a l'alumnat de primer i segon d'ESO que ho necessiti per assolir els objectius d'educació secundària. En segon lloc, a l'art. 26 es dissenyen uns itineraris formatius (tecnològic, científic i humanístic) amb unes assignatures comunes i altres d'específiques, amb el mateix valor acadèmic, adreçats als alumnes de tercer i quart d'ESO i orientats a la continuïtat educativa cap als estudis postobligatoris o a la incorporació al món laboral. Sarramona (2014) opina que la incorporació d'aquests nous itineraris elimina la comprensivitat generalitzada de l'ESO i suprimeix l'optativitat que hi havia en els currículums de la LOGSE. I en tercer lloc, l'art. 27 se centra en els programes d'iniciació

professional per als alumnes sense èxit escolar, que consten d'una estructura flexible i modular, amb una formació bàsica i professional, com una via per obtenir el títol de graduat d'ESO. L'art. 45 de la LOCE estableix que a través de la valoració de les necessitats dels alumnes amb NEE s'introduiran les adaptacions que requereixin i la valoració de la modalitat d'escolarització més adient, sigui aula ordinària o aula especialitzada en els instituts, en centres d'educació especial o en altres centres de formació, amb conveni amb l'Administració educativa, o la modalitat d'escolarització combinada.

La LOCE va ser reemplaçada per la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Un dels aspectes rellevants d'aquesta llei fa referència a l'atenció a la diversitat. Per una banda, a través dels principis pedagògics que es plantegen a l'article 26 es pretén promoure l'ús de diferents metodologies adaptades, per tal d'atendre els diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat, amb el suport d'una tutoria continuada. Per altra banda, l'article 27 detalla el perfil dels alumnes de segon cicle d'educació secundària que poden accedir a les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat. I finalment l'article 30 preveu també que els alumnes de setze anys sense graduat d'ESO podran matricular-se en un programa de qualificació professional inicial (PQPI), que substituïen els PGS com a formació postobligatòria de segona oportunitat.

En aquest sentit, el que pretén la legislació educativa durant aquests anys és promoure, a través de diferents mesures i programes d'atenció a la diversitat, que els alumnes amb problemes de motivació i dificultats de rendiment escolar puguin assolir les competències bàsiques i la graduació en aquests estudis amb una organització del currículum diferent de l'establerta amb caràcter general.

A Catalunya es publica, l'any 2009, la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009). La LEC és de regulació pròpia i de caràcter integral en l'àmbit català, es va elaborar d'acord amb les competències de l'autogovern de Catalunya i se centra en les diferents etapes i modalitats educatives del sistema educatiu català excepte els estudis universitaris. Respecte de l'ESO, pretén millorar l'èxit escolar dels alumnes que no obtenen el graduat en ESO i la continuïtat dels estudis postobligatoris (batxillerat, cicles formatius, ensenyaments artístics i esportius).

Quant a les mesures per atendre l'alumnat sense èxit escolar, la LEC inclou l'establiment de programes de diversificació curricular (article 59), que pretenen ajudar els joves a assolir les competències bàsiques i els objectius mínims d'aquesta etapa educativa. També inclou l'acció tutorial com a estratègia per donar als alumnes la possibilitat de conèixer les característiques del sistema formatiu i productiu, per tal que puguin prendre una decisió d'acord amb les seves aptituds i preferències, en finalitzar l'ESO. L'alumnat que no ha superat l'ESO té l'opció d'inscriure's als PQPI, que es defineixen a l'article 60 de la LEC, en substitució dels antics PGS, i continuen sent gestionats pel Departament d'Ensenyament.

Finalment, amb l'entrada en vigor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) s'introdueixen canvis significatius: la implantació dels programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment per als alumnes de primer i segon cicle de la secundària que ho necessitin, la incorporació de la formació professional bàsica dins de l'ESO substituint el programes de qualificació professional inicial i la implementació dels itineraris al segon cicle de l'educació secundària cap al batxillerat o la formació professional per als alumnes que obtenen el graduat de secundària.

Del Pozo (2014) assenyala que la reforma que proposa la LOMCE té una clara intenció d'unificar en un únic sistema estatal els 17 sistemes de les diferents administracions amb competències educatives sense haver realitzat un estudi previ sobre el sistema educatiu, i que té també una forta càrrega de segregació dels alumnes d'ESO, alguns dels quals seran derivats cap a la formació professional bàsica en la qual, durant dos anys, aprendran les competències bàsiques per accedir al mercat laboral, altres seran derivats cap a un itinerari més dirigit a la formació professional i un altre grup d'alumnat cap al batxillerat. Des de l'OCDE (2012) s'adverteix que "la segregació primerenca de l'alumnat exerceix un efecte negatiu en l'alumnat assignat a nivells més baixos, i això, produeix un augment del fracàs escolar" (p. 3). Aquesta organització recomana, al contrari, una educació comprensiva fins als 16 anys, que al mateix temps atengui la diversitat de l'alumnat. Per a Dupriez (2009), la segregació apareix com la causa d'altres fenòmens que comporta la desigualtat d'oportunitats. També considera que si el centre educatiu és la institució que prepara per a la vida ciutadana en una societat plural cal que en aquest espai educatiu també ho sigui



oferint a tot l'alumnat oportunitats d'aprendre junts. Flecha (2011) també està d'acord que la separació en itineraris de l'alumnat en l'educació secundària obligatòria pot comportar una possible exclusió i la reducció d'oportunitats laborals. Cal introduir models d'agrupament (grups heterogenis amb reorganització de recursos humans, desdoblaments en grups heterogenis, ampliació del temps d'aprenentatge, adaptacions curriculars individuals i optativitat) que afavoreixin la inclusió dins dels centres educatius i evitin la segregació de l'alumnat.

En definitiva, el marc legal educatiu d'aquests darrers 25 anys (1990-2015), sovint amb una certa ambigüitat i indefinició, ha creat l'etapa d'educació secundària obligatòria introduint i ampliant les mesures d'atenció a la diversitat a través d'una organització curricular diferent de l'establerta amb caràcter general, de l'adaptació dels continguts de l'ESO i de la utilització d'una metodologia més pràctica –amb un caràcter inclusiu més accentuat o menys- per donar resposta a les necessitats específiques dels alumnes i afavorir que puguin assolir els objectius generals de l'educació secundària. S'ha intentat, de manera persistent, instaurar diferents itineraris en funció de les capacitats dels alumnes i dels seus interessos formatius, i s'ha potenciat la segregació dels adolescents amb dificultats malgrat que haurien de tenir dret a una educació bàsica en contextos escolars inclusius. Paral·lelament, també s'han anat modificant els programes de segona oportunitat per a l'alumnat sense èxit en l'educació secundària obligatòria, els que han passat de ser un model curricular de caràcter més flexible en els PGS (que permetien una adaptabilitat en funció del grup d'alumnes a cada curs, posant més atenció en el procés d'ensenyament-aprenentatge que en els resultats), a ser un model curricular més rígid en els PQPI i els programes de formació i inserció (PFI), que es descriuen en el capítol III.

Finalment, en l'àmbit de Catalunya, cal fer esment del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu que, en principi, ha de suposar un impuls cap al plantejament inclusiu de l'educació. Es posa èmfasi en el currículum competencial, en el disseny universal de l'aprenentatge i en l'establiment de suports de caràcter temporal per a l'alumnat que ho necessiti. En les mesures i programes als quals es fa referència en el següent apartat no es tractaran les

derivades d'aquest decret. Caldrà estar atents en els pròxims anys a quins seran els efectes del seu desplegament en relació amb l'abandonament escolar i la graduació en ESO.

### **1.3.3. Mesures i programes adreçats a l'alumnat amb especials dificultats d'adaptació a l'ESO a Catalunya**

A través de les diferents lleis educatives comentades en l'apartat anterior (Ley General de Educación, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, fins a l'actual Ley Orgánica de Educación) s'han arribat a instaurar diferents mesures per fer possible que existeixi una inclusió dels alumnes amb necessitats educatives específiques. En la darrera llei educativa, la Ley Orgánica de Educación, es pretén tractar la diversitat de l'alumnat amb criteris d'inclusió a través de l'article 74, que estableix que el sistema educatiu introduirà mesures de flexibilització en les diferents etapes educatives quan es consideri necessari. En aquest sentit, al web del Ministeri d'Educació s'afirma que el propòsit de l'educació inclusiva és “prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad”. El que es pretén, amb aquest propòsit, és atendre i donar resposta a cada alumne perquè sigui possible un desenvolupament òptim de tots i que existeixi una acceptació de la diversitat de l'alumnat en els centres educatius.

Entre els experts que han estudiat l'educació inclusiva trobem Stainback (2001, p. 18), que defineix l'educació inclusiva com:

La implantació de pràctiques que inclouen tothom en tots els aspectes de l'escola i la vida en comunitat. El procés d'implantació segueix unes etapes que procuren fer de cada persona un membre respectat, realitzat i contribuent en el conjunt de la societat, independentment de les seves diferències.

L'educació inclusiva pretén, doncs, respondre a la diversitat dels alumnes i a les seves necessitats per augmentar la seva participació en el procés d'aprenentatge en un entorn educatiu ordinari que els permeti realitzar-se com a ciutadans plenament integrats.

Ainscow (2003) identifica quatre factors de l'educació inclusiva que identifiquen un veritable centre educatiu inclusiu, que són:

- *Un procés* per tal de cercar la forma més adequada de respondre a la diversitat.
- *Una identificació i eliminació de barreres* per tal de planificar millores en les polítiques i pràctiques inclusives.
- *Una assistència, participació i rendiment de tots els alumnes* en el centre educatiu.
- *Una atenció especial als alumnes amb possibilitats de ser marginats, exclosos o amb el risc de no assolir un rendiment òptim*, per tal d'oferir les mesures necessàries per garantir la seva assistència, participació i rendiment en el sistema educatiu.

Com a punts coincidents d'aquests autors destaquen la *presència, participació i aprenentatge* en la vida escolar dels alumnes amb necessitats educatives específiques o singulars en un centre educatiu ordinari.

Des del Departament d'Ensenyament es considera que l'atenció educativa adreçada a tot l'alumnat de forma inclusiva ha de tenir present la cultura del centre i una doble perspectiva. Una perspectiva transversal, per una banda, que parteix "d'un currículum per a tots i d'un projecte educatiu de centre que planifica unes estratègies metodològiques i organitzatives que garanteixin la participació i l'aprenentatge de tots els alumnes" (Departament d'Ensenyament, 2015b, p. 8). I una perspectiva longitudinal, per altra banda, que "preveu tot el recorregut pel sistema educatiu i que garanteix la coherència entre totes les etapes, des de l'educació infantil fins a l'educació postobligatòria, a fi de possibilitar l'assoliment d'una vida de qualitat i uns resultats personals valuosos" (Departament d'Ensenyament, 2015b, p. 8).

La introducció d'aquest nou model en el sistema educatiu català va implicar replantejar-se el centre educatiu, que calia dirigir cap a pràctiques no discriminatòries, participatives, que tinguessin en compte l'heterogeneïtat com a element enriquidor. Ainscow (2003) afirma que perquè una escola sigui inclusiva ha d'estar oberta a la diversitat. Al llarg de l'etapa secundària obligatòria, seguint el model comprensiu-inclusiu per als alumnes amb ritmes més lents, amb dificultats d'aprenentatge i, alguns d'ells, amb actituds poc adequades per a una bona convivència en l'entorn escolar, es realitzen diferents actuacions des del sistema

educatiu català. Dins d'aquestes actuacions s'articulen diverses mesures que tenen un caràcter més inclusiu les unes que les altres. Entre aquestes mesures, n'hi ha de generals que van des d'adaptacions curriculars, agrupaments flexibles i reforç en grups ordinaris fins a desdoblaments de grups per reduir la ràtio. Però si aquestes mesures resulten poc eficaces, els centres educatius posen en funcionament les mesures específiques i les mesures extraordinàries que es recullen en la taula 3.<sup>4</sup>

Taula 3. Tipologia de mesures per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat a l'ESO.

Mesures generals	Mesures específiques	Mesures extraordinàries
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Activitats de reforç i ampliació ajustades a les necessitats dels alumnes.</li> <li>– Mesures organitzatives.</li> <li>– Estratègies metodològiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– PIM, programa intensiu de millora: per a l'alumnat de 1r o 2n d'ESO que no ha assolit les competències bàsiques de primària.</li> <li>– PDC, programes de diversificació curricular per a 3r i 4t d'ESO: aules obertes, projectes singulars.</li> <li>– Atenció a l'alumnat de procedència estrangera (nouvingut): aules d'acollida.</li> <li>– Atenció a l'alumnat de procedència estrangera: suport lingüístic.</li> <li>– Atenció a l'alumnat amb altes capacitats i interès per l'aprenentatge.</li> <li>– Atenció a l'alumnat en circumstàncies singulars o de vulnerabilitat.</li> <li>– Atenció als alumnes amb matèries pendents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– UEC: unitats d'escolarització compartida.</li> <li>– USEE: unitats de suport a l'educació especial.</li> </ul>
Eines de planificació i seguiment dels alumnes: pla individualitzat (PI) o programacions grupals.		
<b>Orientació i seguiment dels alumnes</b>		

Font: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (2016a). Documents per a l'organització i la gestió de centres.

<sup>4</sup> No s'inclouen en aquesta taula les mesures que estableix el recent Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquest decret diferencia entre *mesures i suports universals*, adreçats a tot l'alumnat, les *mesures i suports addicionals*, de caràcter temporal, i les *mesures i suports intensius*, adreçats a l'alumnat amb necessitats educatives especials de suport educatiu (NESE), que inclou l'alumnat en risc d'abandonament escolar.

En la majoria de casos, per accedir a les mesures específiques i a les extraordinàries cal elaborar prèviament un pla individualitzat (PI) per a cada alumne que es troba en risc de fracàs escolar i d'un possible abandonament escolar, amb la intenció de respondre a les seves necessitats particulars. El Departament d'Ensenyament, a través de l'ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, defineix el PI com un document de treball que permet seguir el procés d'avaluació de l'alumnat amb necessitats educatives específiques o singulars a l'educació secundària obligatòria. Amb aquest document s'estableixen els objectius, mesures, actuacions i suports més adients per donar resposta a cada alumne que ho requereixi, de manera personalitzada, per tal d'ajudar-lo a assolir les competències bàsiques de l'ESO. De les diferents mesures citades a la taula 3, es descriuran com a mesures específiques els programes de diversificació curricular (PDC), on s'inclouen *les aules obertes* i *els projectes singulars* com a mesures específiques. I com a mesures extraordinàries hi ha *les unitats d'escolarització compartida* (UEC) i *les unitats de suport a l'educació especial* (USEE).

*Les aules obertes, els projectes singulars i les UEC* tenen elements en comú amb els programes de segona oportunitat en què se centra aquesta investigació. El primer element és que molts dels alumnes que es matriculen als programes de segona oportunitat procedeixen de l'ESO havent accedit a alguna mesura específica o extraordinària. El segon element comú és la introducció de la formació professional a través de la realització d'activitats pràctiques de caire professional, tant en els centres formatius que han subscrit convenis amb el Departament d'Ensenyament com en empreses properes als centres educatius, mitjançant les estades formatives, que permeten als alumnes viure la seva primera experiència laboral i constitueixen la fase prèvia d'una futura transició escola-treball (TET). I el tercer element comú que cal destacar és el canvi d'espai i d'ambient (centres formatius i context empresarial), que permet als alumnes conèixer professionals diferents i estar en un entorn formatiu o laboral estimulants que ajudi a aconseguir els objectius de l'ESO, amb un suport per part del professorat que faciliti a l'alumne créixer i madurar personalment. Per a Grijalvo, citat per Ferrer (2005, p. 15) "la finalitat d'aquestes experiències no és tant el vessant professionalitzador sinó l'educatiu".

També s'exposarà *la unitat de suport a l'educació especial* (USEE), que el Departament

d'Ensenyament (2013b) estableix com a mesura extraordinària i té com a objectiu facilitar l'atenció educativa i promoure la participació en entorns escolars (tant a l'aula ordinària com a la USEE) dels alumnes amb discapacitat intel·lectual que ho necessitin. Alguns dels alumnes de la USEE, quan finalitzen l'etapa educativa obligatòria sense obtenir el graduat en educació secundària, accedeixen als programes de segona oportunitat específics.

### **1.3.3.1. Programes de diversificació curricular**

Els programes de diversificació curricular (PDC) són definits pel Departament d'Ensenyament (2015b) com un recurs que s'incorpora als centres educatius de secundària amb la finalitat que els alumnes de 3r o 4t d'ESO que ho necessitin "puguin assolir els objectius i les competències clau de l'etapa mitjançant una organització de continguts i matèries del currículum diferent de la que s'estableix amb caràcter general i una metodologia específica i personalitzada" (Departament d'Ensenyament, 2015b, p. 21). Icart (2016) estudia aquests tipus de programes i arriba a la conclusió que és un recurs positiu en la millora dels resultats acadèmics, la confiança personal i la integració de l'alumnat en el centre educatiu. Alhora, permet i facilita a l'alumne progressar dins el mateix centre, i arribar a obtenir el graduat en educació secundària i, si no és així, se li lliura el certificat d'estudis obligatoris, que li permet accedir als programes de segona oportunitat.

Hi ha dues modalitats de programes de diversificació curricular: la *modalitat A*, que inclou les *aules obertes*, que es desenvolupen totalment en el centre educatiu, i la *modalitat B*, que inclou els anomenats *projectes singulars*, en què una part o la totalitat de l'ensenyament d'aquestes modalitats formatives que l'alumne cursa és de caràcter pràctic, realitzant activitats bàsiques i senzilles d'un ofici dins d'un context empresarial o d'una entitat. L'horari d'aquestes activitats externes ha de ser, com a màxim, del 40% de l'horari lectiu (Departament d'Ensenyament, 2013c, p. 19).

#### **1.3.3.1.a. Aula oberta**

Les *aules obertes* es van començar a implantar als centres educatius el 2004 com uns entorns escolars amb plantejaments curriculars més globals en els àmbits lingüístic,

científic i tecnològic i amb activitats més pràctiques i funcionals, de caire manipulatiu. Ferrer (2007) assenyala que les aules obertes han de funcionar com a experiències del món real, en què les habilitats professionals funcionin com a vehicle per aprendre normes i valors. A les aules obertes els alumnes no han d'aprendre només habilitats professionals específiques; el que importa és mantenir la motivació de l'alumnat per a l'assoliment de les competències bàsiques i els objectius mínims de l'etapa de secundària.

En l'aspecte organitzatiu, les aules obertes es defineixen com un espai en el qual participa un reduït nombre de professors que imparteixen els continguts interdisciplinaris a un petit grup d'alumnes, potenciant el treball cooperatiu, mitjançant projectes, entre aquest alumnat. S'utilitzen les noves tecnologies com a eina d'aprenentatge en la majoria de les àrees que es desenvolupen i es reforça l'atenció personalitzada per incidir en l'autoestima i proporcionar una orientació acadèmica i professional (resolució 1 de juliol de 2005 del Departament d'Ensenyament).

Quant a la metodologia, es porta a terme un treball global dels continguts de diferents àrees amb diversificació d'estratègies d'aprenentatge (projectes individuals, de grup, treballs pràctics, presentacions, cerca d'informació...), de materials i suports (documents audiovisuals, escrits, informàtics...) i d'activitats d'aprenentatge per a l'adquisició d'un mateix contingut o de diferents continguts per assolir un mateix objectiu. També es compagina el treball individual, en petit grup i en gran grup utilitzant les noves tecnologies. Pel que fa al nivell d'avaluació, s'utilitzen diferents instruments i activitats avaluadores, incloent-hi l'autoavaluació i la coavaluació, per realitzar un seguiment de manera contínua de l'activitat i l'actitud de l'alumne, i s'arriba a fer una valoració personalitzada, al llarg del curs escolar.

#### **1.3.3.1.b. Projectes singulars**

Els *projectes singulars* són projectes educatius adaptats, amb una organització curricular i metodològica diferent de l'establerta, per poder donar resposta a les necessitats d'un determinat alumnat adolescent. L'alumne estudia una part o la totalitat dels aprenentatges de caire pràctic amb activitats externes al centre educatiu. El curs 2012-2013 hi havia

2.762 alumnes que participaven en els projectes singulars en 355 centres educatius de tot Catalunya (Departament d'Ensenyament, 2013c).

Segons Coma (2005), s'anomenen projectes singulars perquè estan contextualitzats tenint en compte les característiques de cada institut d'ESO i del context empresarial proper. Tot i això, mantenen uns criteris comuns, marcats per la normativa de funcionament dels projectes singulars, com ara la tipologia de l'alumnat que pot accedir a aquest recurs i els criteris pedagògics d'atenció a la diversitat.

El currículum dels projectes singulars s'estructura en els àmbits lingüístic i social, científic i tecnològic, i pràctic (amb activitats de tipus taller) (Departament d'Ensenyament, 2014b). Un grup reduït de professors segueixen una metodologia de caràcter pràctic, amb una organització globalitzada dels continguts amb activitats pràctiques i aplicables a la vida quotidiana. Les activitats pràctiques que es porten a terme a través de tallers o experiències breus, com ara "tastets d'oficis" en diferents sectors empresarials locals, es fan a través de l'establiment de convenis entre el Departament d'Ensenyament, els ajuntaments i altres ens locals, institucions i empreses, per tal que es puguin portar a terme aquestes activitats pràctiques i la seva avaluació fora del centre educatiu.

Per a l'avaluació, tant dels projectes interdisciplinaris com de les matèries del programa, es duu a terme de manera contínua, global i diferenciada en els àmbits lingüístic i social, científic i tecnològic, i pràctic. L'avaluació la porten a terme el professorat i l'alumnat, amb l'objectiu de valorar l'evolució de cadascun dels alumnes en l'assoliment de les competències bàsiques i dels objectius mínims de l'educació secundària obligatòria que s'hagin determinat en el projecte singular, elaborat a cada centre educatiu.

En resum, si l'alumne assoleix els objectius de l'aula oberta o del projecte singular obté el graduat d'educació secundària obligatòria, però en cas contrari l'alumne pot seguir la seva transició formativa matriculant-se en un programa de segona oportunitat, com s'explica en el capítol III.



### **1.3.3.2. Les unitats d'escolarització compartida (UEC)**

Mitjançant la unitat d'escolarització compartida (UEC) com a mesura extraordinària, el Departament d'Ensenyament pretén que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i transversals motivant-los a través d'una metodologia molt pràctica que els vinculi a l'aprenentatge de les tasques més elementals de diferents oficis, i retornant-los la confiança en les possibilitats d'èxit personal, per tal de reforçar els aprenentatges de l'etapa de secundària i potenciar la continuïtat en els estudis postobligatoris.

En les resolucions de les instruccions d'inici de curs per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya es concreten diferents aspectes de la UEC. Concretament, per al curs 2014-2015 es descriuen els requisits per accedir a la UEC: l'alumnat havia de ser dels cursos 3r i 4t d'ESO (alumnat que tingui com a mínim 14 anys i no més de 16 anys), amb problemes de comportament i conductes agressives, absentisme i actitud de rebuig escolar, trets d'inadaptació social i risc de marginació; en resum, "alumnes amb inadaptació al medi escolar i risc d'exclusió social" (Departament d'Ensenyament, 2015b, p. 24). Bàsicament, són alumnes que han participat en les mesures generals i les mesures específiques d'atenció a la diversitat dins el centre educatiu, però es constata que aquestes mesures han resultat insuficients per atendre les seves necessitats.

A la UEC, l'alumne realitza activitats vinculades a l'àmbit lingüístic i social, a l'àmbit científic i tecnològic i a l'àmbit pràctic, amb l'obligació d'assistir al centre educatiu de secundària un terç del seu horari escolar i a una entitat o centre de formació extern els dos terços restants. Les entitats o centres de formació són assignats pel Departament d'Ensenyament a través de concurs públic i reben una dotació econòmica per a la realització del programa.

L'avaluació i el seguiment de cada alumne es porta a terme trimestralment. El professorat de l'institut i els professionals dels centres formatius es traspassen informació per constatar si l'alumne assoleix els objectius de l'etapa i pot obtenir el graduat d'ESO o, en cas contrari, si es deriva a altres recursos formatius postobligatoris.

### **1.3.3.3. Les unitats de suport a l'educació especial (USEE)**

Una altra mesura que s'ofereix en alguns instituts per atendre la diversitat són les unitats de suport a l'educació especial (USEE). La mesura va adreçada a l'alumnat d'atenció preferent (alumnat amb discapacitats motores, discapacitats intel·lectuals moderades o severes, trastorns generalitzats del desenvolupament o trastorns greus de la conducta). Dins el marc dels principis d'integració i d'educació inclusiva, l'alumnat d'una USEE està escolaritzat en un centre educatiu i forma part d'un grup d'una aula ordinària. El Departament d'Ensenyament (2010b) defineix les USEE com:

Unitats de recursos humans (professorat i educadors) que s'afegeixen als ja existents als centres ordinaris i a les diverses formes de gestió de la diversitat de l'alumnat, desenvolupades pels centres educatius, per donar suport a la participació de l'alumnat amb discapacitat en els entorns escolars ordinaris (p. 4).

Cada USEE incorpora un equip format per un psicopedagog i un educador d'educació especial per atendre 10 alumnes com a màxim i 5 alumnes com a mínim.

El curs 2004-2005 es va iniciar la implantació de les USEE en 9 instituts d'educació secundària de Catalunya, i es va arribar a 234 el curs 2008-2009 (Departament d'Educació, 2010b). Per tal d'accedir a aquest recurs l'alumne ha de disposar d'un dictamen a partir del qual realitzarà el pla individualitzat, que registra la planificació de mesures, actuacions i suports per tal de potenciar, com determina el Departament d'Ensenyament (2013b, p. 27), "les habilitats adaptatives de comunicació, cura personal, hàbits d'higiene, viure en comunitat, salut i higiene, oci i treball".

L'organització de la USEE varia segons les característiques dels alumnes. Otero (2008) exposa tres possibles tipus d'organització diferents:

- Unitat de suport a l'educació especial a temps complet, en casos molt excepcionals.
- Aula ordinària compartint amb l'aula de suport a l'educació especial.

- Fórmules organitzatives més flexibles sense perdre de vista les activitats generals per a tots els alumnes del centre.

Una de les recomanacions que es destaca és prendre la decisió d'optar per la segona i tercera modalitat d'agrupament dels alumnes, en què durant una part del seu horari escolar estiguin amb els companys de l'aula ordinària, per tal de compartir activitats amb aquest grup de referència, i l'altra part de l'horari estiguin amb els alumnes segons les seves necessitats i possibilitats d'atenció.

Al llarg del curs es realitza la valoració dels aprenentatges i el seguiment del procés de maduresa d'aquests alumnes de forma conjunta entre els docents de la USEE, els de l'aula ordinària i el tutor. En finalitzar l'educació obligatòria aquest alumnat pot accedir a un programa de segona oportunitat adaptat, és a dir, adreçat només a alumnat amb necessitats educatives especials, o bé ocupant la plaça reservada per a alumnat amb NEE en els grups ordinaris de cada perfil professional. El Departament d'Ensenyament (2015, p. 9) determina que “es pot fer la inscripció d'alumnes amb necessitat educatives especials en grups ordinaris, sempre que es consideri que poden fer la formació pràctica en centres de treball i assolir almenys una de les unitats de competència del perfil professional”. Segons la resolució ENS/280/2015, de 18 de febrer, per poder accedir a aquesta plaça, a part de complir els requisits que es demana a la resta d'alumnat, els alumnes amb necessitats educatives especials han de presentar, a l'hora de fer la preinscripció als programes de formació i inserció postobligatoris, un certificat del Servei de Valoració i Orientació a Persones amb Discapacitat (CAD) del Departament de Benestar Social i Família o un informe de l'EAP en el qual s'indiqui l'existència d'indicis raonables que l'alumne o alumna presenta discapacitat.

Després de la presentació dels diferents programes i actuacions que es porten a terme des de l'etapa d'ESO, tant les *aules obertes*, *el projectes singulars*, *les unitats d'escolarització compartida com les unitats de suport a l'educació especial*, es pot resumir, en primer lloc, que la instauració d'aquests recursos és fruit d'una necessitat que es viu als instituts de secundària obligatòria per tal d'atendre els diferents alumnes, i que la seva regulació ha estat recollida a través de les diferents lleis educatives que s'han exposat en aquest capítol.

En segon lloc, el sistema educatiu català intenta donar resposta als diferents alumnes amb dificultats d'adaptació especials a l'ESO, per tal d'evitar el fracàs escolar i l'abandonament dels estudis. I en tercer lloc, principalment, les *aules obertes*, *el projectes singulars* i *les unitats d'escolarització compartida* tenen una relació amb els programes de segona oportunitat, a través d'un primer contacte amb una formació de caràcter professional inicial, tant en el context educatiu com en l'empresarial. Cal indicar que els alumnes de les *unitats de suport a l'educació especial* disposen de pocs recursos postobligatoris, ja que hi ha una manca d'oferta de programes de segona oportunitat per a l'alumnat de necessitats educatives especials.

Tant les mesures descrites com els programes de segona oportunitat fora dels estudis obligatoris intenten facilitar la transició formativa dels joves que han tingut més dificultats dins del sistema educatiu, amb l'objectiu que aconseguixin millorar la seva preparació en competències professionals i transversals que els ajudi en la inserció laboral. En el capítol següent es tracta el tema de la transició a la vida activa.

## **CAPÍTOL II. LA TRANSICIÓ DELS JOVES DE L'ESCOLARITAT A LA VIDA ACTIVA**

*Transició*, segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, significa “acció de passar més o menys ràpidament d'un estat a un altre, d'un assumpte, idea, etc., a un altre” (2007, p. 1654). El terme *transició*, relacionat amb la inserció social i laboral dels joves, en el context europeu arrenca de la crisi del mercat de treball dels anys setanta (Casal, 2001). La transició acadèmica, laboral i social dels joves és un dels temes que preocupa les societats europees de finals del segle XX i principis del segle XXI. Sobretot, les transicions dels joves més vulnerables, que es troben amb més dificultats per a la seva inclusió social. Per als joves que es troben en situació més vulnerable, el procés de transició a la vida activa i adulta comporta més riscos que en els joves amb situacions més normalitzades (Melendro i Rodríguez, 2015).

En aquest capítol es definirà el concepte de transició a la vida activa al llarg dels darrers 40 anys i es descriuran les principals característiques de les transicions de l'escola a la vida activa. També es repassaran els grups de recerca i investigacions que s'han portat a terme sobre la transició a la vida adulta, a escala europea i estatal. També es farà una revisió bibliogràfica sobre les transicions dels joves cap al món laboral i les transicions cap a la continuïtat formativa, amb l'objectiu de millorar la seva qualificació professional i accedir a millors llocs de treball. L'estudi de la transició dels alumnes sense èxit escolar ens permetrà conèixer els itineraris que poden seguir tant en l'àmbit formatiu com en el laboral a Catalunya. Dins dels itineraris formatius s'inclouen els programes de segona oportunitat, que s'analitzaran en el capítol III. En darrer lloc, s'identificaran les accions derivades de les polítiques d'ocupació, adreçades a les persones que es troben en situació d'atur. Es parlarà de polítiques actives per donar suport a la inserció laboral i de polítiques passives (Recio, 2001), que tenen com a objectiu principal ajudar econòmicament els aturats

### **2.1. El concepte de la transició de l'escola a la vida activa**

Als anys 70, el concepte de *transició escola-treball* es referia a la situació particular dels joves dels països de l'OCDE que estaven en *període d'espera* entre l'escola i el món del

treball (Aramburu-Zabala, 1998). Aquesta espera s'entenia com una transició lineal i successiva distribuïda en tres etapes: *el jove estudiant*, *el jove en temps d'atur* i, en darrer lloc, *el jove treballador* (Casal, 1998). Més endavant, aquest concepte de transició escola-treball com a procés continu i lineal passa a ser un procés discontinu, imprevisible i divers (Barbetti, 2005; Du Bois Reymond i López, 2004; Galland, 1995; Niemeyer, 2006; Pais, 2001; Subirats, Rosetti, Vilchez, Martínez i Cano, 2009). Aquesta transició discontinua es caracteritza per avenços i retrocessos, combinats amb retorns al sistema educatiu o amb períodes d'espera per a l'entrada al mercat laboral. És cert que els canvis en la demografia, les polítiques dels governs, l'economia i els sistemes educatius han repercutit en el fet que el model de transició lineal hagi passat a ser no lineal. Pollock (2009) matisa que les transicions no lineals són més complexes, i que les vivències estructurades es van substituint per processos d'individualització. Per això, la transició de l'escola al treball (TET) s'ha de planificar i tractar des d'una perspectiva que respongui a pràctiques individualitzades per a cada un dels joves, des de sistemes educatius, laborals, socials... (Parrilla *et al.*, 2010). Les transicions individuals, segons Gentile i Mayer (2009), varien d'uns països als altres a causa de diferents motius, entre ells els diversos règims de benestar, la desregulació laboral, el tipus de titularitat dels drets i la fragmentació del curs de vida, però sí que tenen un tret en comú, que és l'allargament del procés d'emancipació (Cavalli i Galland, 1993).

A mitjan anys 80, des del camp de la sociologia, Casal, Masjuan i Planas (1991) donen un sentit més ampli el terme *transició*. En primer lloc, consideren la transició de l'escola a la vida activa com el període entre la sortida del sistema educatiu reglat i l'obtenció d'un lloc de treball, que comporta el fet social més rellevant per als joves. I en segon lloc, assenyalen que en aquesta transició es genera el procés complex del pas de l'adolescència a la vida adulta. Casal *et al.* (1991) "no identifiquen un grup social o un grup d'edat en aquesta transició escola-treball en concret, sinó que es refereix a un *procés social, socialment establert, segons el qual els adolescents esdevenen en adults*" (p. 14). També Galland (1991) defineix la transició a la vida adulta com el període d'emancipació familiar. Aquesta emancipació va relacionada amb la incorporació al mercat de treball, que possibilita la independència econòmica i així poder formar la pròpia família. L'estudi estadístic dels joves de Catalunya que realitza la Fundació Jaume Bofill detecta que, en la dècada del 2001 al 2011, el 49 % dels joves catalans entre 25 i 29 anys s'havien emancipat. Això vol dir que l'altra meitat de la població d'aquestes edats continuava vivint a la llar

familiar: “La probabilitat d’estar emancipat és proporcional al que es guanya”, segons la Fundació Jaume Bofill (2014, p. 32).

Amb aquesta nova definició, doncs, es considera que la *transició de l’escola al treball* inclou la formació acadèmica en contextos formals i informals, les experiències prelaborals, la millora en la qualificació professional per arribar a la total transició professional i poder obtenir la pròpia autonomia (Casal, 1996). Per tant, la transició és un procés social que esdevé un període temporal i inclou la incorporació al món laboral i social, l’assoliment de l’autonomia i l’emancipació de la llar familiar.

Després de quasi quatre dècades des de la introducció del nou concepte de transició, Luque, Panadero i Patón (2010) introdueixen una nova visió de la transició com a acte de transitar, és a dir, la transició hauria de ser percebuda més com la configuració de *projectes professionals* amb un procés de professionalització o *projectes personals de vida* (Fernández Tilve i Malvar, 2011). A través d’aquests projectes, els joves participen en diferents accions formatives per accedir al món laboral i si es requereix més formació per accedir a millors ocupacions caldrà una actualització formativa-professional contínua. Per aquest motiu, amb els projectes es produeixen diferents trànsits reversibles entre l’àmbit formatiu i el laboral, que incideixen en el creixement maduratiu dels joves. També va sorgint una nova terminologia relacionada amb la transició com ara “adult emergent” (Arnett, 2000) o “caos vocacional” (Riverin-Simard, 2000), que estableix les transicions en relació amb les noves situacions de mobilitat laboral, personal, social i empresarial (citats per Figuera Gazo, Rodríguez Moreno i Llanes Ordóñez, 201) en el segle XXI.

Martínez Muñoz (2010) considera que els joves viuen més d’una transició. Davant de la complexitat del mercat laboral i l’accentuació de les exigències de la societat de la informació i la comunicació en els darrers anys, Martínez Muñoz considera “més productiu parlar de transicions que no de transició” (2010, p. 5). Per això exposa que el jove té diferents oportunitats que poden relacionar-se de la manera següent:

- Transició escola-treball.
- Transició escola-formació.
- Transició escola-treball + formació.
- Transició treball + activitats complementàries (voluntariat).

- Transició escola-activitats complementàries.
- Transició atur-treball.
- Transició atur-formació-treball.

Alhora manté que a través de les diverses transicions els joves tenen més oportunitats per accedir al món laboral i millorar el seu itinerari a la vida activa amb més qualificació professional, que es va adquirint a través de la formació.

És evident que en el procés de transició a la vida adulta és important la inserció laboral. Així doncs, l'obtenció d'un treball permet una independència econòmica i a la vegada possibilita una millora en l'autoestima de la mateixa persona (Jurado, Olmos i Pérez Romero, 2014).

En definitiva, s'ha d'entendre la transició a la vida adulta com un procés fruit de la interrelació de diferents situacions i factors que poden facilitar o no la transició, un procés llarg i complicat amb la finalitat de preparar i facilitar cada un dels joves per entrar a la vida adulta i a la vida econòmica (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002).

## **2.2. Estudis sobre la transició de l'escola a la vida activa**

En aquest apartat es fa una revisió dels grups de recerca, tesis doctorals i publicacions que des dels anys 80 han treballat sobre el tema de la transició en el context d'Espanya i de Catalunya. Això permet veure que és un àmbit d'investigació que des de fa ja quatre dècades no s'ha abandonat, i que diferents grups de recerca l'han abordat des de perspectives diferents i complementàries.

Melendro i Rodríguez (2015) distingeixen tres tipus de grups d'investigacions. El primer fa referència a les investigacions centrades en la identificació de les característiques de la població juvenil europea que es troba en situació de trànsit a la vida activa adulta. Alhora, també s'estudien els factors de vulnerabilitat social que incideixen en la independència laboral, econòmica, familiar i social dels joves, així com els processos de canvi que suposa



una transició a la vida adulta dins d'uns paràmetres d'incertesa i molt menys lineals que en èpoques anteriors. El segon grup d'investigacions està més orientat a la descripció de les trajectòries fallides dels joves més vulnerables i a la proposta de possibles polítiques socials que caldria posar en marxa per afavorir la inclusió social d'aquest col·lectiu. I el tercer grup aprofundeix en el que està fent el grup de joves vulnerables i quines són les línies estratègiques d'intervenció que se segueixen per a la seva inclusió social des de l'àmbit de les ciències socials, concretament des de la pedagogia, la sociologia, la psicologia, l'educació social i el treball social.

Quant a l'àmbit territorial, hi ha diferents grups d'investigació a escala europea. L'European Group for Integrated Social Research (EGRIS) (grup europeu d'investigació social integrada) va néixer el 1993 i és una xarxa d'investigació formada per investigadors de Dinamarca, Alemanya, Gran Bretanya, Irlanda, Itàlia, els Països Baixos, Portugal i Espanya. La seva principal línia de recerca és l'estudi de les noves trajectòries dels joves cap a la vida activa i els processos d'integració social. També han estudiat el concepte de l'aprenentatge permanent dels joves i la seva incidència en l'entrada en el mercat de treball (Walther i Stauber, 1998). Membres de l'equip EGRIS van realitzar una investigació basada en "les trajectòries fallides: avaluació de les polítiques de mercat laboral per a joves a Europa", s'estudien els riscos que comporten les transicions dels joves en la societat europea de finals del segle XX, analitzant els efectes no desitjats de l'exclusió social sobre els joves que es veuen obligats a escollir opcions formatives que comporten accedir a llocs de treball amb poc reconeixement social i amb inestabilitat laboral. Per evitar aquesta situació, els investigadors proposen que els sistemes educatius ofereixin plans educatius individualitzats, amb varietat de trajectòries (Morch *et al.*, 2002).

A Catalunya hi ha dos grups d'investigació en aquest camp. Un és el Grup de Recerca i Educació en el Treball (GRET), de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, que neix el 1987 amb la finalitat d'estudiar la relació entre els sistemes d'ensenyament (formal i no formal), el sistema productiu i el mercat de treball. Aquest equip s'ha especialitzat en l'estudi de les relacions entre educació i treball, especialment des de la perspectiva de l'anàlisi de la transició, realitzant investigacions generals i específiques al voltant dels processos d'inserció social i professional dels joves. Els estudis es realitzen des de la perspectiva de la sociologia i les polítiques d'ocupació

centrades en la joventut. De les tres línies de treball del grup, la que s'acosta més a la investigació que es desenvolupa en aquest treball és "Joventut i transició escola-treball" amb la línia de recerca "Educació-treball i inclusió social dels joves", sobre les relacions entre educació i ocupació vinculades a les transicions dels joves i els processos d'inclusió i exclusió laboral i social. En aquest sentit, García Gracia i Merino (2009), membres del GRET, presenten els canvis que experimenta la transició de l'escola al treball pel que fa a canvis socials, itineraris formatius, com viuen els adolescents la seva escolarització, els criteris d'escollir el estudis postobligatoris, els canvis en el mercat de treball, el paper de les famílies... Tot això fa que els serveis d'orientació acadèmica i laboral hagin d'actualitzar-se, davant d'aquests canvis. Cal també que els centres educatius d'ESO mantinguin un acompanyament dels adolescents per facilitar el pas de l'escola a les diferents vies formatives postobligatòries o per a l'entrada al món laboral, per tal d'evitar que cap jove quedi desconnectat dels vincles de la integració social. A més a més, el GRET ha participat en l'anàlisi d'enquestes longitudinals adreçades als joves de 19, 25 i 31 anys de l'Estat espanyol, als anys 80, i en l'enquesta als joves de Catalunya l'any 2002, per tal de conèixer més de prop les transicions dels joves de l'escola al treball.

Un altre grup de recerca sobre transicions acadèmiques laborals (TRALS) neix a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona als anys 90. Té tres línies de recerca relacionades amb la nostra investigació: "Transicions acadèmiques a nivell d'estudis obligatoris i postobligatoris", "Anàlisi dels itineraris educatius i/o laborals dels joves que abandonen la trajectòria formativa inicial" i "L'orientació i la tutoria" per millorar els processos de transició. El seu grup diana és l'alumnat de batxillerat i universitari, mentre que aquesta investigació se centra en l'alumnat que no ha acreditat l'ESO.

A la Universitat de les Illes Balears, el Grup d'Educació i Ciutadania (EIC) de la Facultat de Ciències de l'Educació desenvolupa la línia de recerca "Formació i treball en el segle XXI". La seva darrera investigació s'ha centrat en les trajectòries de l'educació secundària al treball des d'una perspectiva biogràfica, en la qual es pretén conèixer els itineraris que han realitzat els joves de baix nivell educatiu de les Illes Balears, després d'haver finalitzat fa deu anys l'educació obligatòria (Salvà, 2015). Els resultats mostren que els joves que viuen en barris més vulnerables tenen menys estudis i menor ocupabilitat en el mercat de treball. Dels joves que treballen, destaca que hi ha una major ocupació entre els joves amb més estudis.

A l'Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona existeix el Grup de Recerca en la Diversitat, que ha desenvolupat entre els anys 2011 i 2015 un projecte titulat "La transició a l'edat adulta i vida activa de joves amb discapacitat intel·lectual des d'una perspectiva inclusiva. Identificació de problemes, bones pràctiques i proposta d'un pla de millora", finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (EDU2011-22945). A través d'aquest projecte s'ha fet un diagnòstic del sistema de dispositius escolars i postescolars existents per donar suport a la transició de joves amb discapacitat intel·lectual (Pallisera, Fullana, Martín, Puyaltó i Vilà, 2013; Pallisera, Vilà i Fullana, 2014; Pallisera, Vilà, Fullana, Martí i Puyaltó, 2014), s'han analitzat itineraris de transició de joves analitzant factors personals, socials, institucionals i polítics que condicionen aquests processos (Pallisera, Fullana, Martín i Vilà, 2016; Pallisera, Fullana, Puyaltó i Vilà, 2016; Pallisera, Vilà i Fullana, 2012) i s'han fet propostes d'actuació. Un darrer grup d'estudis fa referència a les polítiques públiques de transició a la vida activa i adulta desenvolupades a Europa, Espanya i Catalunya (Cachón, 2008; Martínez Muñoz, 2010; Moreno Mínguez, 2008; Moreno Mínguez *et al.*, 2012).

A part de la publicació dels estudis sobre diferents perspectives de la transició a la vida activa i adulta, també s'han elaborat diverses tesis doctorals. En primer lloc, trobem tres tesis que fan referència a la transició activa però en diferents col·lectius: la tesi de la doctora Maria Pallisera, del 1994, en què estudia la transició a l'edat adulta i a la vida activa dels joves amb discapacitat intel·lectual; el 1998, el doctor Luis A. Aramburu-Zabala, va presentar la seva tesi sobre la transició a la vida activa centrada en els alumnes universitaris, i Campos (2013) ha investigat la transició dels joves acollits en residències de protecció, que en complir 18 anys han de deixar el centre per emancipar-se. I en segon lloc, existeixen diverses tesis enfocades als programes de segona oportunitat adreçats als joves sense èxit escolar perquè puguin millorar la seva qualificació professional i puguin tenir èxit tant en la transició laboral com en la continuïtat formativa: la tesi sobre l'estudi descriptiu i la valoració dels programes de garantia social a Granada, defensada el 2007 per la doctora Esther Casares (Casares, 2007); la tesi de la doctora Anna Maria Riaño (2012) sobre el programa de qualificació professional inicial, que fomenta l'itinerari laboral dels joves amb necessitats diverses, i finalment la tesi de la doctora Montserrat Castro (Castro, 2012), que analitza l'adequació del pla de transició al treball (PTT) com a modalitat

formativa dels programes de segona oportunitat, amb els alumnes amb necessitats educatives especials.

En conjunt, dels diferents estudis destaca que els joves sense estudis són més vulnerables i tenen més dificultats per entrar al mercat de treball respecte als joves amb més estudis, i la importància del suport i l'acompanyament d'aquests joves, oferint-los orientació per millorar els processos de transició laboral i formativa.

### **2.3. Característiques de la transició a la vida activa**

A la nostra societat hi ha uns joves que volen accedir al mercat de treball en un moment o altre. D'aquests joves n'hi haurà que tindran una formació qualificada per entrar al món del treball i altres que no disposaran d'una formació bàsica per accedir a un lloc de treball, però tots tindran “el treball de buscar treball” per fer-se un lloc en el difícil panorama laboral, que presenta una alta dosi de precarietat. Altres joves, en canvi, valoren la formació, i si no troben feina van ampliant la seva formació, o es van requalificant per poder tornar a entrar en el món productiu.

Les transicions de continuïtat dels estudis i la incorporació al món del treball són les transicions més importants en la vida d'un jove, i es produeixen en una etapa vital que sol ser complicada. Cada jove ha de prendre una decisió davant més d'una opció. Aquestes decisions tenen relació amb continuar estudiant o abandonar els estudis, amb orientar-se cap a una educació universitària o cap a una formació professional per al tipus de feina en la qual prefereix professionalitzar-se, i amb respondre a les oportunitats de treball del mercat laboral (Moreno Mínguez *et al.*, 2012). Les decisions que vagin prenent els joves tindran impacte en el seu futur laboral i professional, i generaran una possible independència econòmica a través de la feina o feines que s'aconsegueixin (Parrilla *et al.*, 2010), i així els joves podran formar la seva pròpia llar familiar. Tot i així, hi ha joves que tenen un gran desconeixement del món laboral i dificultats per accedir al mercat de treball, fet que origina desmotivació i inseguretats en el moment de prendre les decisions personals que afectaran la pròpia trajectòria professional (Fernández Tilve i Malvar, 2011).

### 2.3.1. Transició laboral

Existeixen diferents elements que incideixen en el procés de transició laboral. Entre ells destaquen l'*estat del benestar*, amb les seves polítiques econòmiques, la *dependència familiar* i la *dinàmica dels mercats de treball*, que faciliten o dificulten l'emancipació dels joves. En el conjunt d'Europa, aquests aspectes incideixen de diferent manera, segons els països.

En primer lloc, en funció de l'*estat del benestar*, Gallie i Paugam (2000) classifiquen els països en “socialdemòcrates” (Suècia, Dinamarca i Finlàndia), “liberals” (països anglosaxons), “model conservador” (Alemanya, França i Països Baixos) i “model substitucionalitzat” (països mediterranis).

Des del règim de l'estat del benestar, abans d'esclatar la crisi econòmica, Moreno Mínguez (2008) analitza els països “socialdemòcrates”, que disposen d'un generós estat del benestar en polítiques econòmiques destinades als joves que estan en l'etapa de formació, mentre que en els països del model “liberal”, dins dels quals destaca el Regne Unit, els joves disposen d'independència econòmica a causa de la facilitat d'accés al món del treball i de les ajudes socials que reben. Sovint l'entrada d'aquests ingressos ha comportat en els joves l'abandonament dels estudis per decantar-se cap a la inserció laboral de poca qualificació professional, de manera temporal i generant situacions d'exclusió social. En canvi, en l'estat de benestar del model “conservador” les ajudes als estudis, el suport familiar i les ocupacions són els tres elements que tenen un paper important en la transició a la vida adulta. De totes maneres, en el cas d'Alemanya, que forma part d'aquest model conservador, els joves, per aconseguir l'emancipació de forma normalitzada, s'incorporen a un lloc de treball qualificat, al qual poden accedir gràcies a la formació que han obtingut. Per aquest motiu es valora positivament la funció del sistema educatiu, que possibilita que els joves tinguin unes competències professionals assolides i suficients en el moment d'accedir al mercat de treball. L'estat només intervé en situacions en les quals les famílies no poden garantir la formació dels joves. No obstant això, aquesta transició de l'escola al treball considerada com a normalitzada provoca problemes als joves que no assoleixen la qualificació professional necessària per poder treballar i això els impedeix inicialment assolir la independència i autonomia desitjades, per la rigidesa tant del sistema formatiu com del mercat de treball. En el darrer model, l'estat de benestar “substitucionalitzat”,

anomenat també “subprotector”, en el qual es troben Espanya, Itàlia i Portugal, es dona un limitat desenvolupament del marc institucional de suport econòmic adreçat als joves, una precarietat del mercat laboral i un desencaix entre la formació que ofereix el sistema educatiu i les necessitats del mercat laboral. Aquests elements no afavoreixen l'emancipació dels joves i generen que la família sigui la principal font que ajuda els joves a la seva autonomia i independència.

En definitiva, Moreno Mínguez (2007) indica que els països d'Europa de règim de benestar conservador, liberals i socialdemocràtes han implantat un model amb menys pes institucional en determinades polítiques destinades als joves i famílies per assolir l'emancipació, mentre que als països del sud d'Europa s'ha instal·lat més un model cultural familiar, de solidaritat i dependència de la llar familiar, que genera un retard i l'allargament del procés de transició a la vida adulta. Des dels anys 80 fins a l'actualitat les transicions juvenils han anat variant notablement per la seva diversitat i allargament en el procés d'independitzar-se i autogestionar-se (Singly, 2005 i Requena, 2006).

En segon lloc, la *independència familiar* destaca als països de l'Europa del nord, on els joves solen assumir els riscos que genera la transició a la vida activa i adulta. A Alemanya la dependència familiar és vista pels joves i per la mateixa societat com un fracàs de la transició a la vida adulta (Mínguez, 2008), mentre que als països del sud d'Europa, amb les limitades ajudes públiques, juntament amb la cultura de dependència familiar, la família passa a ser el principal eix de seguretat dels joves (Moreno Fernández, 2000). Aquesta situació comporta que els nois i noies retardin tant la sortida de la llar familiar com l'assumpció de responsabilitats pròpies d'un ciutadà adult. La seguretat que genera la família no és només en el pla econòmic, sinó també com a suport i orientació en la planificació del futur (Moreno Mínguez, 2003). En general, els joves perceben la família com una base de la seva estabilitat personal i emocional (Instituto de la Juventud, 2005).

Cal tenir en compte, no obstant això, que hi ha diferències de gènere pel que fa a l'emancipació dels joves de la llar familiar. A Espanya les noies s'independitzen més aviat que els nois, amb una edat que voreja els 30 anys, mentre que en altres països europeus l'edat dels joves en emancipar-se està per sota dels 25 anys (Moreno Mínguez, 2012). A més, segons López Blasco (2008), les noies amb menys qualificació professional i amb

més inestabilitat laboral solen marxar de casa dels pares amb la parella per tal de formar una nova família, mentre que els nois acostumen a retardar la sortida de la llar familiar fins que no tenen possibilitats d'estabilitat laboral (Melo i Miret, 2010).

En tercer lloc, la *dinàmica del mercat de treball* varia al llarg dels anys, ja que s'intercalen èpoques de bonança i èpoques de crisi econòmica. Aquestes dinàmiques repercuteixen en les transicions formatives i laborals dels joves. Entre els anys 2002 i 2012 la joventut europea s'ha trobat amb un increment de la flexibilització del mercat laboral, un augment de la temporalitat del treball, una extensa precarietat dels salaris dels joves i un desajust entre la formació i el treball (Moreno Mínguez *et al.*, 2012). Tant a Espanya com a Catalunya els adolescents que han abandonat el sistema educatiu sense tenir una titulació formativa bàsica, com s'ha explicat en el capítol I, han tingut dificultats en l'accés al mercat de treball, i en situacions de crisi econòmica són els darrers d'entrar i els primers de sortir del món laboral, per la manca de formació en relació amb les necessitats del mercat (Moreno Mínguez *et al.*, 2012). Els mateixos autors indiquen que l'any 2008 la taxa d'abandonament que es registrava a Espanya estava entorn del 31,9%, mentre que l'any 2013 va baixar a un 23% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). A Catalunya, l'any 2013 el 18,6% de noies van abandonar prematurament els estudis, a diferència del 30,5% dels nois. Aquests percentatges havien variat el 2016: es va reduir el nombre de noies que abandonaven prematurament els estudis, fins al 14%, igual que el percentatge dels nois es reduïa fins al 21,5% (Departament d'Ensenyament, 2017). Un altre fenomen que es produeix en el mercat de treball és la inserció laboral dels joves amb més estudis, que tenen menys probabilitats d'estar a l'atur que els joves amb menys estudis (Quintini i Martín, 2006). Això fa que els joves amb més qualificació professional estiguin ocupant llocs de treball amb sobrequalificació, mentre que els joves amb menys edat i amb menys estudis es trobin en situació d'atur i d'inactivitat laboral. Moreno Mínguez (2008) determina que, malgrat que aquests joves amb poca qualificació professional accedeixin a diferents feines, és poc probable que puguin accedir a llocs de treball més qualificats, sinó que quedin retinguts en un cercle viciós de treballs precaris, amb salaris baixos i en situació d'atur intermitent.

També va ser molt important, en el període de crisi econòmica financera del segle XXI, que es va iniciar l'any 2008, la desocupació juvenil (menors de 24 anys), que va arribar a

un 38,3%, (40,35 % de nois en situació d'atur i un 36,09% de noies) el quart trimestre del 2010, segons les dades de l'EPA, i això va provocar que hi hagués joves que abandonessin el país originari per poder trobar feina en altres llocs del món. Segons l'Eurobaròmetre de mobilitat dels joves, publicat per la Comissió Europea (2011), entre els joves dels 27 estats de la Unió Europea, en el grup de 15 a 35 anys es confirma que al 68% dels espanyols els agradaria treballar en un altre país europeu per un temps determinat (36%) o per un període llarg (32%). També és cert que els joves més qualificats estan més disposats a treballar a l'estranger (Moreno Mínguez, 2008).

En síntesi, es pot destacar que es produeixen diferències en els processos de transició a la vida activa i adulta dels joves dels diferents països d'Europa: l'emancipació dels joves és més ràpida als països del nord que als del sud d'Europa per diferents factors, com ara la configuració de l'estat del benestar, les polítiques econòmiques, la dependència familiar i les dinàmiques del mercat de treball. El conjunt d'aquests factors de caràcter socioestructural condicionen el futur dels joves de cada país (Dores i Abrantes, 2005), i això comporta que les transicions siguin tan diverses com les expectatives d'emancipar-se. Blossfeld i Mills (2010) constaten que a Europa les transicions de l'escola al treball han anat variant significativament per altres factors com ara la globalització, la generalització de les tecnologies de la comunicació, l'increment dels moviments migratoris, l'augment significatiu als anys 80 i part dels 90 de l'accés de la dona amb formació d'estudis mitjans o superiors al mercat de treball amb més qualificació professional (Alberdi, Escario i Matas, 2000; García Gracia i Merino, 2006) i els canvis produïts en l'estructura ocupacional.

### **2.3.2 Transició acadèmica**

Des de l'àmbit de l'educació, el concepte de transició escolar es relaciona amb el d'etapa o període (Corominas i Isus, 1998) que pot anar avançant l'alumne en el sistema educatiu. Les etapes escolars actuen de pont, de connexió entre una situació prèvia i una situació posterior en què es produeix una adaptació al canvi. Corominas i Isus (1998) plantegen tres condicions perquè la persona s'adapti a les transicions de la vida:

- Percepció de la transició (segons l'esquema proposat: normal o anormal, temporal o permanent, etc.).
- Característiques de l'entorn previ i posterior a la transició.



- Característiques de l'individu (rol de gènere, competències psicosocials, etc.) (p. 157).

Aquestes condicions seran diferents per a cada persona, per això les diferències individuals tenen un paper important en com es *reacciona a les transicions*. Els adolescents, durant aquesta etapa vital, viuen les etapes de transició acadèmiques, laborals i biològiques acompanyades dels sentiments de por, preocupació, neguit, de pensar que no estan prou preparats per afrontar els canvis (Fernández Tilve i Malvar, 2011). D'aquí que la transició acadèmica o a la vida activa prengui un paper important en l'adolescència.

Diferents elements es conjuguen en les transicions en el sistema educatiu: el moment maduratiu de l'alumne, el contingut del currículum –tenint en compte tant la dimensió instructiva, com l'afectiva i l'actitudinal–, així com el lloc on es realitzen els estudis, especialment si la transició suposa un canvi de centre educatiu i de territori geogràfic (Corominas i Isus, 1998).

El procés d'aprenentatge es porta a terme al llarg de tota la vida; per tant, es produeixen moltes transicions, però en aquest apartat em referiré a la transició escolar des de l'educació secundària obligatòria cap als estudis postobligatoris. Figuera *et al.* (2015) assenyalen que l'etapa d'educació secundària obligatòria té un paper fonamental en la presa de decisions relacionada amb la transició cap als estudis postobligatoris. En aquesta etapa es van conformant actituds i comportaments més o menys favorables a seguir un procés formatiu o cap a la incorporació al món laboral, i es van desenvolupant expectatives sobre les possibilitats de futur.

Per a Gimeno (2007), el pas de d'uns estudis a uns altres comporta una adaptació personal i psicosocial dels joves, que alhora s'estan ubicant dins del món dels adults. La continuïtat educativa suposa un progrés tant formatiu com personal, l'acompliment de propòsits, l'accés al mercat de treball més ben preparat i valorat i, per tant, la possibilitat de tenir més èxit en el futur.

A Espanya, els alumnes que cursen l'ESO provenen dels estudis de primària. La transició de l'etapa de primària a secundària no suposa que l'alumnat hagi de prendre una decisió vocacional, però sí que hi ha alumnes que canvien de centre educatiu a causa del fet que

molts centres escolars ofereixen només els estudis de primària, i això implica que l'alumnat hagi de traslladar-se als instituts del mateix municipi que l'escola primària, o bé a altres municipis.

A Catalunya, el Departament d'Ensenyament estableix que els tutors de sisè curs de primària i el coordinador pedagògic de secundària obligatòria han de realitzar reunions de traspàs d'informació de l'alumnat, per facilitar el procés de transició dels alumnes que procedeixen de l'escola primària als estudis de secundària obligatòria. Aquesta informació es traspasa als tutors de primer curs d'ESO, i això hauria de facilitar el procés d'adaptació dels alumnes que provenen dels estudis anteriors a la secundària. També en aquesta etapa educativa es preveu que els dos primers cursos de l'ESO tinguin una estructura curricular en connexió amb els cursos anteriors de primària, per permetre una transició progressiva dels estudis i facilitar als alumnes la continuïtat del seu procés d'aprenentatge. Una altra mesura que es preveu per millorar la transició entre primària i secundària és la tutoria entre iguals (TEI), amb els alumnes de tercer i quart d'ESO, que acompanyen els alumnes de primer en el procés d'adaptació (Departament d'Ensenyament, 2016a).

En canvi, la transició des de l'ESO als estudis postobligatoris és més complexa. En el darrer curs d'ESO s'han de prendre decisions respecte a la preparació professional, en l'àmbit formatiu o en el laboral. Per això es produeixen diferents replantejaments vitals abans d'entrar a la formació postobligatòria o al mercat de treball (Figuera Gazo *et al.*, 2015). Els tutors de quart d'ESO realitzen un traspàs d'informació a les famílies sobre els estudis posteriors, a través del consell orientador que s'inclou en l'expedient acadèmic de cada alumne. El consell orientador és un informe que inclou els aspectes més rellevants de l'aprenentatge competencial de l'alumne durant els estudis de secundària i una orientació concreta en relació amb l'itinerari formatiu o professionalitzador que es creu que pot seguir l'alumne. A través d'aquest consell orientador, l'equip docent pretén facilitar el procés de presa de decisions, al final de l'etapa d'estudis obligatoris. La informació del consell orientador es fa arribar a les famílies a través d'una entrevista amb el tutor i, si es considera convenient, amb l'orientador del centre educatiu (articles 20 i 21 del decret 187/2015).

De l'estudi realitzat per Subirats *et al.* (2009) sobre els itineraris acadèmics a partir de les dades de l'Enquesta de transició educativa-formativa i inserció laboral que es va portar a

terme el 2005 per analitzar les trajectòries de diferents grups d'alumnes de l'ESO i de la formació professional del curs 2000-2001 a Espanya, es desprèn que el 94,3% dels alumnes que finalitzen l'ESO continuen estudiant. D'aquests, un 79,6% opten per seguir estudiant el batxillerat, dels quals un 62,4% finalitzen aquests estudis, i un 45% opten per iniciar els estudis universitaris, percentatge que, aproximadament, ve a ser la meitat dels alumnes que finalitzen l'ESO amb el graduat. En canvi, segons el mateix estudi, només un 14,5% dels alumnes amb el graduat d'ESO (GESO) escullen els cicles formatius de grau mitjà (CFGM), dels quals un 14,3% superen aquests estudis. L'abandonament dels estudis de formació professional és més baix que a batxillerat. El 18,6% dels alumnes que acaben l'ESO sense graduar-se reprenen els estudis de l'ESO a través de la repetició de curs o bé de la incorporació a l'escola d'adults, quan tenen 18 anys. També es recull que el 6,2% del total de l'alumnat, sense obtenir el graduat d'ESO, accedeix a un CFGM a través de les proves d'accés o amb l'obtenció del graduat posteriorment i que el 4,6% dels alumnes comencen un programa de segona oportunitat.

En el període en què es va realitzar l'enquesta als joves existien els programes de garantia social (PGS) com a programes de segona oportunitat. Entre els anys 2005 i 2008, un 9,4% dels alumnes dels PGS van continuar els estudis secundaris obligatoris. A més, en aquests anys el 14,3% va iniciar un CFGM i un 8,3% el va finalitzar. En definitiva, al llarg d'aquests 3 anys el 26,3% d'aquest col·lectiu va incrementar el seu nivell formatiu. García Gracia, Casal, Merino i Sánchez Gelabert (2013) destaquen que els itineraris de retorn a la formació són molt variats, fins i tot un 3,5% dels joves sense graduat de l'ESO obtenen més endavant aquesta titulació. Si ens traslladem als primers anys d'existència del PQPI, García Gracia (2012) aporta la dada que en la taxa de graduació de l'ESO el curs 2009-2010 hi havia una diferència per sexe del 5-6% favorable a les noies. A través dels PQPI com a programa de segona oportunitat es recuperava un 31,6% de noies sense graduació dels estudis obligatoris matriculades en aquests programes, respecte al 68,4% de nois (Departament d'Ensenyament, 2013d). Un factor que probablement condiciona la participació de les noies en els PQPI és el tipus d'oferta formativa. Molts dels PQPI s'oferien en el sector professional industrial i de construcció, àmbits considerats tradicionalment "masculins", i en el sector serveis. La incorporació de noies en aquests àmbits segueix sent encara un repte en tots els nivells del sistema educatiu.

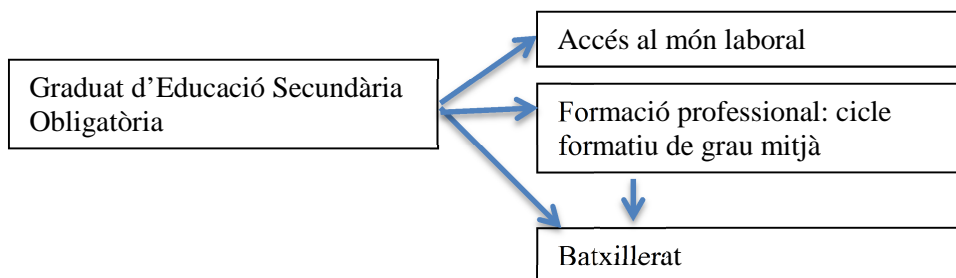
Després d'aquestes dades quantitatives que ajuden a mostrar els diferents itineraris que els alumnes amb GESO o sense han anat seguint al llarg d'un període curt de temps, a continuació es descriuen de forma més detallada els diferents itineraris que poden seguir els alumnes amb o sense graduat en el sistema educatiu català.

### 2.3.2.1. Els itineraris formatius per als joves que tenen graduat d'ESO

Actualment existeixen diferents itineraris amb què els alumnes que tenen el graduat d'educació secundària obligatòria poden *inserir-se al món laboral* o bé *continuar estudiant* (figura 1). Bàsicament, poden continuar estudis de *batxillerat* o bé els *cicles formatius de grau mitjà (CFGM)*.

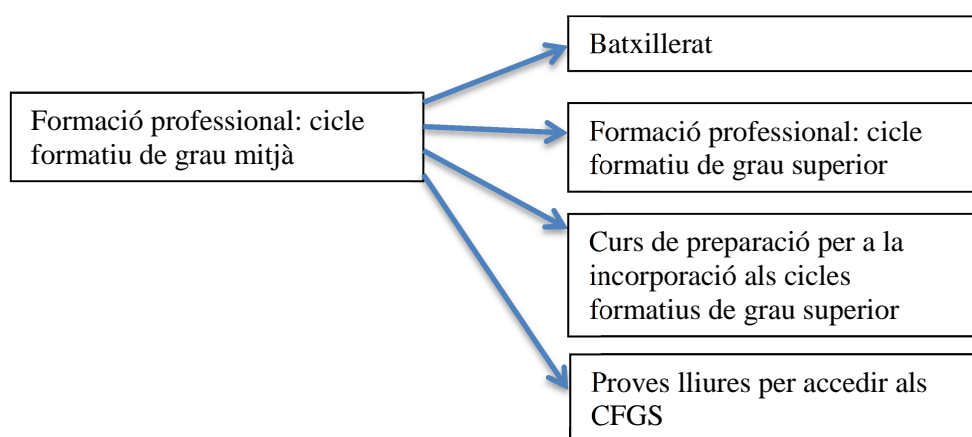
García Gracia i Merino (2007), a partir de les dades de l'enquesta als joves de Catalunya del 2002, han estudiat els diferents itineraris formatius que segueixen els joves. Dels alumnes amb graduat d'ESO que decideixen cursar el batxillerat n'hi ha que no tenen el nivell per seguir-lo i, malgrat que el consell orientador indiqui a la família i a l'alumne que la millor opció és estudiar un CFGM, opten per matricular el fill als estudis de batxillerat. Aquests alumnes abandonen el batxillerat i opten per seguir estudiant un CFGM. Aquesta situació es produeix probablement perquè, tot i que teòricament les dues opcions són vàlides, s'interpreta que els CFGM són un recurs formatiu dirigit a l'alumnat que abandona el batxillerat perquè no el pot seguir. Els que finalitzen els dos cursos de batxillerat poden continuar el seu itinerari formatiu en els cicles de formació de grau superior (CFGS) o bé en els estudis universitaris. També poden accedir al món laboral després d'acabar el batxillerat i deixar d'estudiar temporalment o permanentment.

Figura 1. Diferents itineraris que poden seguir els alumnes que tenen el GESO.



Pel que fa a la continuació dels estudis a través de la formació professional, cursant un CFGM, l'alumnat que el finalitza obté el *títol que li permet treballar amb una qualificació o accedir als cicles formatius de grau superior (CFGS)*. En els CFGM es produeix abandonament dels estudis principalment per dos motius. Un fa referència el desajust entre les expectatives que tenia l'alumne i la realitat que ha viscut en el CFGM, i l'altre motiu és l'obtenció d'un lloc de treball (Merino Pareja, 2005). Aquests joves, juntament amb els que no han finalitzat el batxillerat i no han seguit estudiant un CFGM, tenen poca qualificació professional i mancances en les competències transversals. En canvi, els alumnes que aproven un CFGM poden seguir un dels següents itineraris formatius (figura 2): el batxillerat, *accés als CFGS*; el *curs de preparació per a la incorporació als cicles formatius de grau superior (CAS)* i la *presentació a les proves lliures per accedir als CFGS*. La primera opció no és seguida per gaires joves (García Gracia i Merino, 2007), ja que inicialment era un requisit per accedir al CFGS. Quant a la segona opció, en el sistema educatiu català, a partir del curs 2016-2017, l'alumnat pot accedir directament a un CFGS sempre que sigui de la mateixa família professional que el CFGM cursat. I a la tercera opció, el CAS (Resolució ENS/1245/2012), hi accedeix menys alumnat perquè és una oferta reduïda, i la darrera opció, que fa referència a la presentació a les proves lliures per accedir al CFGS, està pendent de convocatòria anual en la qual es poden presentar els joves que s'han preparat per lliure per poder examinar-se i accedir a un CFGS.

Figura 2. Diferents itineraris formatius que poden seguir els alumnes amb el títol de tècnic de grau mitjà.



L'alumnat matriculat en un CFGS prové del CFGM o ha finalitzat el batxillerat i ha decidit estudiar un CFGS. També poden ser estudiants que han iniciat els estudis universitaris i

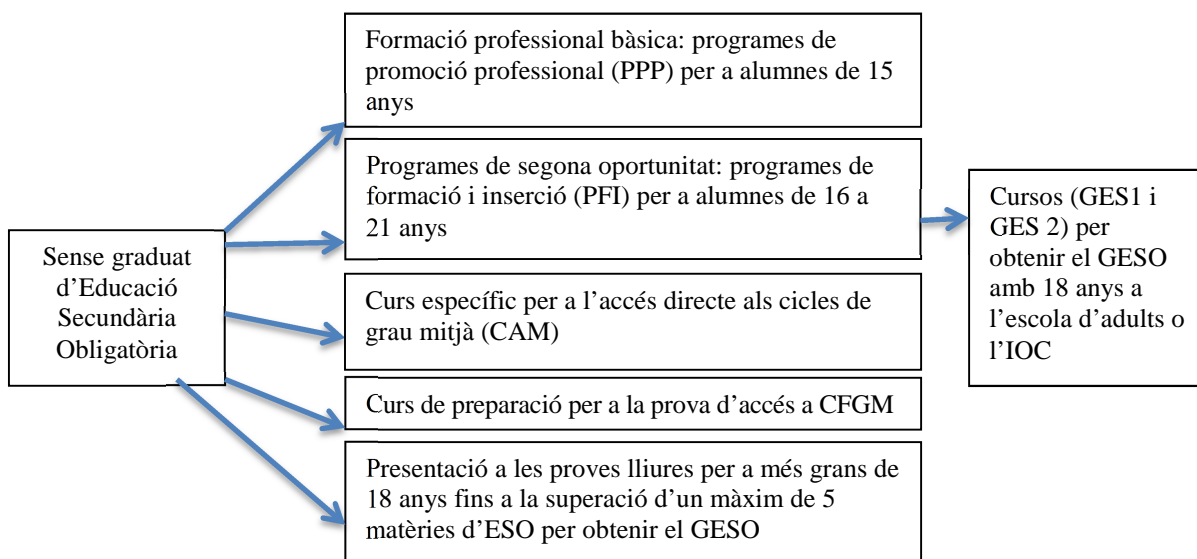
han decidit cursar posteriorment un CFGS. Finalitzats els estudis de CFGS, els alumnes poden optar per continuar un grau universitari, realitzar un altre CFGS de la mateixa família professional o diferent o bé incorporar-se al mercat de treball, iniciant una experiència laboral amb una qualificació professional de tècnic superior. En resum, com es pot comprovar, el sistema educatiu català ofereix als alumnes graduats diferents vies que poden seguir per construir el seu itinerari en estudis postobligatoris de caràcter reglat.

### **2.3.2.2. Els itineraris formatius per als joves que no tenen graduat d'ESO**

El sistema educatiu espanyol i català ofereixen diferents itineraris formatius que poden seguir els alumnes sense graduat d'ESO. A Catalunya es va establir, en el decret 187/2015, de 25 d'agost, que l'alumnat que finalitza l'ESO sense obtenir el graduat pot seguir itineraris formatius de caire professionalitzador o acadèmic.

Les diferents propostes formatives que s'indiquen a la figura 3 van encaminades cap a l'obtenció del títol de graduat en ESO o del títol professional bàsic relacionat amb la *formació professional bàsica* que ofereixen els programes de promoció professional (PPP) dins l'ESO. També poden encarar cap a la matriculació als *programes de segona oportunitat* per millorar les pròpies competències bàsiques i professionals. Els estudiants que finalitzen els programes de segona oportunitat, a partir del 2015 coneguts com a programes de formació i inserció (PFI), que substitueixen els programes de qualificació professional inicial (PQPI), poden accedir a l'escola d'adults, malgrat no tenir 18 anys, per tal d'estudiar els cursos per obtenir el GESO o bé accedir a aquesta formació a distància, a través de l'Institut Obert de Catalunya (IOC). Aquests alumnes poden accedir també al *curs específic per a l'accés directe als cicles de grau mitjà (CAM)* –que s'imparteix en algunes escoles d'adults i en instituts d'educació secundària obligatòria–, al *curs de preparació per a la prova d'accés a CFGM* i a la presentació a *les proves lliures, quan siguin més grans de 18 anys*, per superar un màxim de 5 matèries d'aquesta etapa educativa obligatòria, en el mateix institut que hagin cursat els estudis d'ESO per tal d'obtenir el GESO.

Figura 3. Diferents itineraris formatius que poden seguir els alumnes que no tenen el GESO.



En conjunt, els instituts d'ESO fan arribar a les famílies o als tutors legals les propostes o suggeriments formatius a què pot optar l'alumnat que no té el graduat d'ESO, a través del document del consell orientador.

Els *programes de segona oportunitat*, que inclouen una formació professional, intenten minimitzar la vulnerabilitat dels joves sense èxit escolar i potencien el procés de transició d'aquests joves al món laboral (Hair, Moore, Ling, Mcphee-Baker i Brown, 2009). Bàsicament l'objectiu dels programes de segona oportunitat és ajudar a la inserció social i professional dels joves mitjançant una oferta de modalitats formatives adaptades a les seves necessitats (Salvà, Nadal i Melià, 2016). Entre aquestes modalitats formatives hi ha el *pla de transició al treball (PTT)* i la *formació i aprenentatge professional (FIAP)*, que es descriuen en el capítol IV. A través d'aquesta formació s'ofereix als joves recursos en els àmbits personal, emocional, d'ocupació, social i formatiu per facilitar les seves transicions posteriors (Terzian Giesen i Mbwana, 2009).

Els qui superen els programes de segona oportunitat poden optar per una transició laboral i incorporar-se al mercat amb una qualificació professional bàsica que els permet desenvolupar tasques d'aprenent en el món laboral, o poden optar per una transició formativa, continuant els estudis en alguna de les opcions existents. El nombre d'alumnes que han estat atesos en els programes de segona oportunitat a Catalunya ha crescut. L'any 2001 hi havia un total de 5.201 places ofertes (Memòria Ensenyament, 2005), mentre que

el 2015 s'ha arribat a 6.929 places (Memòria Ensenyament, 2015), o sigui, que en aquest període de 10 anys s'ha incrementat en 1.728 places.

Els programes de segona oportunitat com a formació professional inicial formen part, juntament amb la formació ocupacional i contínua de les polítiques actives d'ocupació, que tenen com a finalitat la inserció o la reinserció laboral (Tobes, 1998) dels joves aturats. A través de les polítiques actives es pretén lluitar contra l'atur i l'exclusió social de la població jove a través de diferents accions formatives que es detallaran en el proper apartat.

Una altra via que prenen els alumnes relacionada amb la transició laboral és l'accés al mercat de treball sense una qualificació professional i amb poques competències transversals, ocupant llocs de treball poc o gens qualificats. La incorporació d'aquest col·lectiu de joves *al món laboral* està en funció del context socioeconòmic: quan hi ha bonança econòmica, els joves abandonen els estudis amb poca formació i accedeixen amb relativa felicitat a les ocupacions amb menys qualificació professional i, en canvi, en èpoques de crisi són un dels primers grups que registren les taxes d'atur més altes.

#### **2.4. Les polítiques actives d'ocupació**

A la dècada dels anys 80 es configuraven uns itineraris de transició de l'escola cap al món laboral que es diferenciaven de l'època immediatament anterior pel fet que eren itineraris més llargs, no lineals, que combinaven períodes d'espera amb altres d'activitat laboral, formació i atur (Niemeyer, 2006); eren, doncs, uns itineraris que incloïen diverses transicions o itineraris de transicions complexos. Davant d'aquesta realitat, a Europa es van instaurar les polítiques actives d'ocupació (PAO), amb l'objectiu d'incidir directament en el mercat de treball per augmentar el nivell d'ocupació o reduir l'atur. "Aquestes polítiques actives d'ocupació inclouen mesures que intenten ajustar l'oferta i la demanda d'ocupació" (Subirats *et al.*, 2009, p. 42). Els països europeus fomenten aquestes polítiques a través d'un conjunt de programes i accions, amb l'objectiu d'activar les persones per a la seva inserció en el mercat laboral. A través d'aquests programes i accions es vol ajudar la població en edat laboral més desfavorida a incorporar-se al mercat de treball. Dins d'aquesta població s'inclou el col·lectiu de joves.



La Comissió Europea (2001) va proposar als països membres el desenvolupament d'estratègies preventives i mesures actives, adequades per a aquest col·lectiu, per tal de fomentar la formació professional i la qualificació professional, per una banda, i per l'altra millorar l'entrada al mercat de treball dels joves desfavorits en possible situació de risc.

D'aquí neixen diferents programes a Europa per millorar la formació professional i la qualificació professional. Al Regne Unit s'inicia el programa nacional New Deal for Young People. Kluge (2011) destaca d'aquest programa que, en primer lloc, arrenca amb un període d'activació o *gateway*, en què un treballador social ha de determinar quins problemes té el jove de 18 a 24 anys, quines qualificacions posseeix i quins treballs aspira a realitzar amb la formació que té. Amb tota aquesta informació s'ajuda el jove a activar-se; si no funciona, el New Deal for Young People ofereix formació, educació i ocupació en un lloc de treball de caràcter general en el sector públic o bé un treball subvencionat. De les dues opcions s'escull la que millor cobreixi les necessitats de cada jove.

A Alemanya es va introduir el pla de xoc JUMP per reduir l'atur juvenil a finals del segle XX, mentre que a l'inici del segle XXI apareix una forta preocupació pels joves immigrants. Del conjunt de la població en edat laboral, l'any 2000 hi havia un 52 % d'estrangers ocupats, que va reduir-se a un 35 % l'any 2006. Davant d'aquest descens considerable es van crear diferents grups de treball per detectar-ne les causes i poder elaborar el Pla Nacional d'Integració, el 2007, integrant les diferents mesures per millorar la transició laboral dels joves immigrants.

L'Agència Federal d'Ocupació va atribuir fonamentalment a dues causes el fet que els joves immigrants no trobessin feina. Per una banda, l'escassa formació i, per l'altra, la reestructuració del teixit industrial alemany. Davant d'aquesta situació, l'Estat, amb intenció d'intensificar el compromís d'integració laboral d'aquest col·lectiu, va ampliar les mesures de formació professional dels joves d'origen migrant. A través del Pacte Nacional de Formació es preveia facilitar la transició de l'escola al treball afavorint la participació en institucions juvenils, centres educatius, comunitats de treball i donant informació de les ofertes de treball i assessorament en aspectes laborals (Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007).

A França es va establir el programa Nouveaux Services Emplois Jeunes (nous serveis nous llocs de treball), que oferia subvencions salarials de fins al 80 % als empresaris que contractessin treballadors joves durant 5 anys. A més, s'oferia assessorament i suport als empresaris. El 2003 sorgeix TRACE (Trajets d'Accès à l'Emploi), adreçat a atendre les necessitats dels joves desfavorits amb un atur de llarga durada. En poc temps el TRACE es reconvertí en un nou programa, el Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS), per a joves des 18 a 22 anys amb poc nivell formatiu i qualificació professional per desenvolupar tasques socials i humanitàries durant un període de 3 anys (Organització Internacional del Treball OIT, 2005).

A Espanya, l'article 23 de la Ley 56/2003 descriu les polítiques actives com el conjunt de programes i mesures d'orientació, ocupació i formació que tenen per finalitat millorar les possibilitats d'accés dels aturats a una ocupació en el mercat de treball, per compte propi o per d'altri. També es preveuen mesures com l'adaptació de la formació i la requalificació per a l'ocupació dels treballadors, el foment de l'esperit empresarial i l'economia social. En la mateixa llei també es fa referència a les polítiques passives, que tenen com a finalitat oferir uns ingressos determinats a les persones treballadores que han perdut la feina i es troben en situació d'atur. Respecte als joves aturats es va crear el programa Escola Taller, que oferia als joves amb poca qualificació professional que estaven a l'atur una formació, durant dos anys, per millorar les aptituds professionals bàsiques desenvolupant tasques d'un treballador en un context laboral real. També ensenyaven recursos per a la cerca de treball per a les futures transicions laborals i les competències transversals per tal que es convertissin en treballadors amb una qualificació bàsica, assolissin una confiança en ells mateixos i milloressin la seva autoestima. A part del programa Escola Taller, també es creà la casa d'oficis, amb la mateixa finalitat però amb una durada més curta i amb altres especialitats formatives no tan relacionades amb el món de la construcció (a diferència de l'Escola Taller), sinó més centrada en el manteniment del municipi, el medi ambient i la millora de les condicions de vida dels municipis mitjançant la prestació de serveis socials i comunitaris (Ordre ministerial 8351/1998, de 29 de març). I finalment, els tallers d'ocupació com a programes que fomentaven bàsicament la inserció laboral de joves de més de 25 anys amb dificultats d'incorporació al mercat de treball. Durant un període inferior a un any, estaven contractats per desenvolupar un projecte d'utilitat pública o social al territori. Reben una formació professional ocupacional per tal de millorar la

qualificació professional i afavorir la seva entrada al món laboral (Real decreto 282/1999, de 22 de febrero).

Aproximant-nos més territorialment, l'Estat espanyol va traspasar a Catalunya les competències d'ocupació de manera progressiva des de l'any 1992. En primer lloc, va traspasar al Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya la gestió de la formació ocupacional (Real decreto 1577/1991, de 18 de octubre), que dirigia l'Instituto Nacional de Empleo (INEM), del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. La formació ocupacional està dirigida a persones treballadores o que es troben en situació d'atur (els joves formen part d'aquest col·lectiu). Són programes de formació que engloben diferents accions encaminades a oferir la formació i les competències professionals que requereixen els joves treballadors per desenvolupar les feines (Ramos, Suriñach i Artís, 2009). Mitjançant la formació teòrica i pràctica de la formació ocupacional es procura millorar la qualificació professional de les persones en situació d'atur per poder entrar al món laboral o bé perfeccionar les competències professionals de les persones treballadores. Existeix una variada oferta formativa de diferents especialitats en tots els sectors econòmics. Ramos *et al.* (2009) destaquen que, malgrat que els resultats d'inserció laboral de les persones que han realitzat cursos de formació ocupacional siguin positius, caldria que les administracions públiques realitzessin una avaluació periòdica i es revisés més l'eficiència de la formació ocupacional i no només la seva eficàcia, estudiant les condicions laborals en relació amb els llocs de treball, la jornada laboral, els contractes i els salaris. També Mañé (2012) planteja dubtes sobre l'eficàcia de la formació ocupacional, especialment sobre el poc ajustament entre l'oferta formativa i les necessitats reals del mercat de treball.

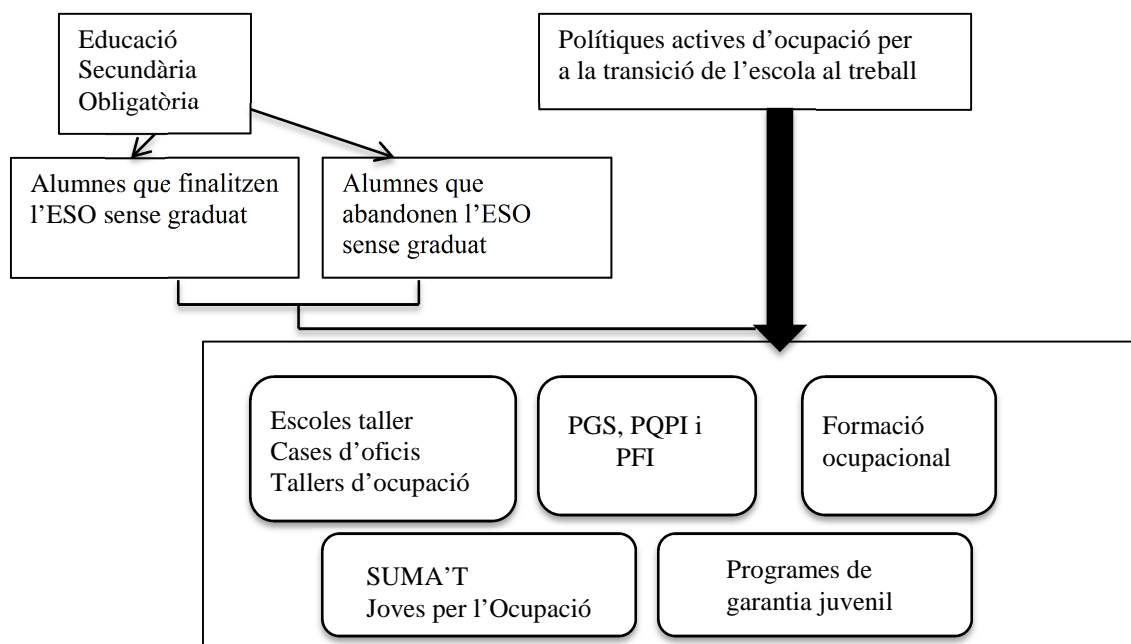
En segon lloc, es van traspasar la resta de competències de l'INEM (Real decreto 105/1997, de 27 de junio) relatives a la gestió del treball, l'ocupació i la formació. El 2002 es va crear el Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC) que conduirà inicialment les polítiques ocupacionals del Departament de Treball. Amb la nova Ley 56/2003, el SOC organitzarà diverses actuacions i serveis ocupacionals per fomentar l'ocupació i reduir la desocupació, garantint una formació professional ocupacional i contínua i també oferint orientació professional, entre altres serveis (Subirats *et al.*, 2009).

El conjunt de les actuacions (figura 4) i dels serveis ocupacionals formen part de les

polítiques de transició escola-treball que s'engloben dins de les polítiques actives d'ocupació que tenen un caire professionalitzador. Les polítiques actives tenen com a objectius construir una vocació professional, millorar la inserció laboral dels joves i assolir una autonomia. Les funcions de les polítiques de transició són la informació, l'orientació, la formació, l'acompanyament, la intermediació i el suport específic (Subirats *et al.*, 2009), amb la finalitat d'ajudar els joves de 16 anys en la transició cap a la vida adulta.

Els joves de 16 anys que abandonen el sistema educatiu es poden adreçar a les oficines del SOC per informar-se sobre els programes de segona oportunitat que existeixen i que formen part de les polítiques actives d'ocupació. Entre aquesta oferta formativa hi ha *els programes de garantia social, els programes de qualificació professional inicial, les escoles taller i les cases d'oficis* (que es descriuen en el capítol III). El 2010, el SOC crea un altre programa, anomenat SUMA'T, que té com a objectiu incrementar la formació i l'ocupabilitat dels joves de 18 anys sense graduat de l'ESO, a través d'un contracte de formació. Es combinen accions d'orientació, formació i adquisició d'experiències professionals en empreses amb la finalitat de millorar la qualificació professional dels joves aturats i facilitar la seva inserció laboral. El programa SUMA'T està subvencionat pel SOC i el Fons Social Europeu, d'acord amb l'ordre TRE/500/2010, de 25 d'octubre.

Figura 4. Diferents accions formatives dins de les polítiques actives d'ocupació.



Font: Elaboració pròpia.

Caprile i Potrony (2010) destaquen que manca una avaluació sobre aquests programes dins del conjunt de les polítiques actives d'ocupació, fet que comporta un desconeixement sobre la seva evolució i la incidència en la transició al món laboral. A més, insisteixen que caldria que es fes una avaluació per a cada programa de manera separada, per tal de tenir un coneixement sobre els seus efectes positius i negatius. De les dades que es recullen a l'EPA el 2012 (primer trimestre) se n'extreu que el 22,1% de les persones actives es troben en situació d'atur. Tot i així, encara és més alarmant el percentatge d'atur juvenil, que arriba al 54,2% dels que a més han abandonat els estudis (Eurostat, març 2012), taxa que duplica de llarg la mitjana europea, que és del 22,1%. La taxa d'atur juvenil de Catalunya és similar a la de l'Estat, arribant a l'entorn de 117.000 joves més desocupats amb menys de 25 anys (SOC, 2012). En el darrer trimestre del 2017, segons l'EPA, es registra un atur d'un 41,17% de joves que no tenen el graduat d'educació secundària obligatòria. Aquestes dades indiquen que s'ha produït una reducció de l'atur juvenil de 13 punts respecte a l'any 2012. A aquestes dades de l'atur juvenil cal afegir-hi les taxes d'abandonament prematur dels estudis d'educació secundària. La confluència de la baixa qualificació professional, l'alt índex de fracàs escolar i la taxa d'atur registrat entre les persones joves pot conduir a una progressiva exclusió social (SOC, 2012, p. 5). Per aquests motius des de la Generalitat de Catalunya es va dissenyar el pla de govern 2011-2014, amb l'objectiu millorar les polítiques actives augmentant l'ocupabilitat dels joves, amb l'inici del nou programa Joves per l'Ocupació, que va substituir el programa SUMA'T i va introduir novetats (Ordre EMO/293/2012, de 25 de setembre), entre les quals destaquen la incorporació de joves que tinguin el graduat d'ESO, d'entre 16 i 25 anys, més flexibilitat en la formació adaptant-se a les característiques dels joves, la introducció d'una formació complementària adreçada a augmentar les possibilitats de contractació, la realització durant un mes de pràctiques no remunerades, per facilitar una posterior inserció laboral a través d'un contracte. Un altre aspecte a destacar és la introducció de la tutoria i l'acompanyament dels joves com una actuació integral de manera contínua al llarg de tot el programa.

Finalment, dins de les polítiques d'ocupació, el Consell de la Unió Europea, en la recomanació de 22 d'abril de 2013, dirigida als estats membres, estableix la *garantia juvenil* com un conjunt de mesures per millorar l'accés dels joves de 16 a 25 anys (posteriorment s'ha passat de 16 a 30 anys) al mercat de treball, reduint l'atur juvenil i l'abandonament escolar prematur. A l'Estat espanyol, a través del Consell de Ministres del

20 de desembre de 2013, s'aprova el pla nacional d'implantació de la garantia juvenil. I des de Catalunya, el Consell de Direcció del SOC aprova les *Bases per a l'estratègia d'ocupació juvenil a Catalunya. Garantia Juvenil 2014-2020*, el 10 de setembre de 2014 (SOC, 2014).

Pardell i Cabasés (2015) assenyalen que des d'Europa ressalten la importància que la garantia juvenil arribi a tots els joves establint diferents mecanismes públics per tal d'atendre el nombre més gran possible de candidats. Per aquest motiu cal que es tingui en compte una fase prèvia de captació de joves en la qual caldria fer una crida a les organitzacions juvenils, corporacions locals i centres educatius perquè els joves es puguin beneficiar de la garantia juvenil. Amb la garantia juvenil es vol establir un nou marc de les polítiques d'ocupació juvenil que afavoreixi les transicions laborals dels joves. A través de les bases esmentades es defineix la garantia juvenil com:

La representació d'una nova generació de mesures promogudes per la Unió Europea per tal de fer més efectiva la incorporació activa dels i de les joves al mercat de treball. A través de la Garantia Juvenil es fa palès un nou compromís social per oferir a tots els i les joves una sèrie de recursos que facilitin la consecució d'oportunitats reals d'accés a l'ocupació. Aquests recursos van més enllà de les tradicionals mesures a favor de l'ocupabilitat dels i de les joves i inclouen a més de la formació adequada, l'oportunitat d'unes pràctiques en empresa o una contractació laboral (Acord GOV/76/2015, de 26 de maig, p. 3).

A més de la definició, també es concreten els objectius, les principals accions, els processos de funcionament, el seguiment i l'avaluació del Programa de Garantia Juvenil. Entre les accions s'inclouen els *serveis de formació* –se n'implantaran de nous progressivament i alhora es mantenen els ja existents. En relació amb els joves de 16 anys sense el graduat d'ESO, que és el col·lectiu a què fa referència aquesta investigació, es manté el programa *Joves per l'Ocupació* (descriu en aquest mateix apartat) i *el programa de formació d'inserció (PFI)* propi del Departament d'Ensenyament (descriu àmpliament en el capítol III), que serà cofinançat pel Fons Social Europeu a partir del que es determina en el Programa d'Ocupació Juvenil 2014-2020. El PFI és una acció formativa de segona oportunitat adreçada als joves de 16 a 24 anys sense graduat d'ESO que té com a objectiu facilitar-los la transició en reincorporar-se al sistema educatiu per continuar els estudis de

formació professional, evitant l'abandonament prematur o bé la inserció al món laboral amb una ocupació qualificada (Resolució ENS/1102/2014, de 21 de maig).

Per concloure aquest capítol, es destaca que les transicions són diferents: no tots els joves comencen i acaben en el mateix temps. Les diferències venen marcades per les velocitats de les transicions, que són diverses, i van de les ràpides a les més lentes i a les entorpidides, igual que els resultats de les transicions, que comporten èxits, fracassos, complicacions, satisfaccions... per arribar a una possible emancipació determinada a través de la parella, sol, amb amistats... No obstant això, els joves sense el graduat d'ESO, sense formació postobligatòria, tenen una entrada laboral més difícil que els joves que sí tenen el graduat d'ESO i una formació postobligatòria més àmplia, gràcies a l'adquisició de competències bàsiques, professionals i transversals. Per aquest motiu, la Comissió Europea dissenya a grans trets les línies generals d'actuació dels països europeus, per tal d'afavorir que els joves amb més dificultats puguin accedir al món laboral. Entre aquestes línies figura la formació professional inicial que s'ofereix als joves per tal que puguin incorporar-se al mercat de treball amb una mínima qualificació professional. En aquesta formació professional inicial que s'inclou en les polítiques actives d'ocupació per millorar la transició de l'escola al treball es localitzen els programes de segona oportunitat PGS, PQPI i PFI algunes modalitats formatives dels quals són gestionades pel Departament d'Ensenyament i s'estudiaran en el proper capítol.

## **CAPÍTOL III. ELS PROGRAMES FORMATIUS DE SEGONA OPORTUNITAT**

Els sistemes educatius tenen com a preocupació latent les xifres d'abandonament escolar; per aquest motiu tracten d'oferir programes de segona oportunitat, per tal de reduir-lo. El concepte de programes de segona oportunitat neix a partir de l'informe que elabora la Comisión de las Comunidades Europeas (1995), que exposa la situació dels joves que abandonen els estudis i es troben a les portes de patir exclusió social. La finalitat d'aquests programes és prevenir i proporcionar oportunitats per prosseguir la formació més enllà de l'educació obligatòria o facilitar la integració professional a través de la inserció laboral dels joves en possible risc d'exclusió social. És important que aquests programes disposin d'un disseny curricular que ofereixi a l'alumnat adolescent uns estudis pràctics, amb uns horaris flexibles i amb una metodologia participativa que desperti l'interès i la motivació per la formació (Organización Internacional del Trabajo, 2012).

En aquest capítol es presenten els programes de segona oportunitat des d'una perspectiva general, basada en diferents estudis que s'han portat a terme. S'exposen els canvis que es produeixen entre PGS, PQPI, FPB i PFI, motivats pels canvis legislatius, que afecten el disseny curricular, la metodologia, els requisits d'accés de l'alumnat, l'equip docent, la certificació, el reconeixement i els itineraris a seguir després d'haver cursat aquesta formació. També es descriuen les similituds i les diferències entre PGS, PQPI i PFI, a l'Estat espanyol i a Catalunya.

### **3.1. Els programes formatius anomenats de segona oportunitat. Aportacions de la recerca**

A partir dels anys 90, la Comissió Europea es proposa reduir l'exclusió social dels joves que procedeixen de famílies vulnerables, que es troben en situacions d'especial dificultat o bé en recursos de protecció de menors, sense èxit escolar, sense cap interès particular i amb poca motivació per construir el seu projecte de vida, a més de tenir dificultats en la seva transició laboral a causa de la seva manca de qualificació professional i d'experiència professional. Per assolir aquest propòsit s'inicien programes educatius de segona oportunitat per a joves a través de les Second Chance Schools o de les Écoles de la Deuxième Chance, concepte de



model d'escola que neix a partir de l'informe Delors *et al.* (1996) per tal d'oferir noves oportunitats de formació als joves que han fracassat en els estudis anteriors, que no han aconseguit la titulació o capacitació necessària per continuar formant-se o incorporar-se a llocs de treball (Corchuelo, Aránzazu, González i Morón, 2016).

El que tenen en comú els diversos programes educatius de segona oportunitat existents són quatre aspectes. En primer lloc, *els objectius*, centrats en la transició dels joves, i *l'àmbit d'actuació* en el terreny formatiu o laboral. En segon lloc, el *disseny curricular*, que inclou la formació en les competències bàsiques, professionals i transversals, amb una primera aproximació al món laboral. En tercer lloc, *l'acompanyament* a través dels professors tutors i mentors. I finalment, *els resultats i el tipus d'impacte* d'activació dels joves.

De les diferents investigacions i estudis que s'han realitzat sobre l'educació de segona oportunitat tant a escala europea com catalana, es presenta un recull sintètic de 16 recerques del 2001 al 2016, que estan relacionades amb els tres primers objectius d'aquesta tesi, és a dir, tracten dels beneficis i inconvenients dels programes de segona oportunitat en la transició dels joves en la continuïtat formativa i en la inserció en el mercat laboral, així com la funció de la tutoria i l'orientació d'aquests programes. A la taula 4 es presenten aquestes investigacions ordenades cronològicament i amb una breu descripció de la metodologia que segueix cadascuna. En aquest apartat es presenta una revisió d'aquests estudis que ajuda a descriure quines són les característiques més significatives pel que fa als objectius dels programes, el seu disseny curricular –incloent-hi la formació professional i prelaboral–, l'acompanyament i seguiment dels alumnes, i també la incidència en la transició en la continuïtat formativa o en la transició laboral dels estudiants.

Taula 4. Investigacions que s'han realitzat sobre els objectius i finalitats dels programes de segona oportunitat.

<b>Referència</b>	<b>Temàtica i context territorial</b>	<b>Metodologia</b>
Corchuelo <i>et al.</i> (2016)	Estudi general dels objectius i característiques de les escoles de segona oportunitat, a més de l'anàlisi d'una, situada al sud-oest d'Andalusia, en un barri amb greu problemàtica socioeconòmica.	Estudi de cas sobre el model pedagògic d'una escola de segona oportunitat andalusa, a partir dels indicadors recollits en el pla anual de centre del curs 2012-2013. Al centre hi

		assisteixen un total de 365 joves de 13 a 18 anys, i disposa d'una plantilla estable de 30 professors.
Salvà <i>et al.</i> (2016)	Presentació dels resultats de l'impacte positiu en els joves, en els aspectes personal i laboral, després de realitzar un programa de segona oportunitat.	Investigació-acció, utilitzant el mètode biogràfic a 15 joves de 17 a 24 anys que han cursat un taller de formació professional.
Patriat i Requier (2015)	Descripció de les característiques de les escoles de segona oportunitat a França que ajuden el jovent que ha abandonat els estudis a definir un projecte professional adaptat al seu perfil i a les seves aspiracions.	Informació recollida a través de les reunions anuals que es realitzen entre els directors de les escoles de segona oportunitat i grups de treball amb professionals que formen part de la xarxa.
Prieto (2015)	Estudi de les característiques de les escoles de segona oportunitat.	Investigació qualitativa. Ús d'entrevistes en profunditat a 10 joves matriculats en una escola de segona oportunitat i a l'equip docent que hi treballa.
Day, Mozuraityte, Redgrave i Mccoshan (2014)	Investigació de 15 bones pràctiques en l'educació de segona oportunitat i els seus factors d'èxit, en 10 països d'Europa, per avaluar la seva possible transferibilitat a entorns d'educació i formació inicial.	Metodologia mixta: anàlisi de dades d'abandonament escolar prematur i de formació permanent. Entrevistes a l'alumnat, docents i personal de gestió.
European Union (2013)	Recerca de bones pràctiques en l'educació compensatòria i els factors d'èxit per avaluar el seu potencial de transferència en l'educació inicial i en les escoles de segona oportunitat.	Metodologia mixta a partir de l'anàlisi de les dades quantitatives recollides en els informes d'Eurostat, OCDE i Eurydice sobre abandonament
		escolar i participació en la formació al llarg de la vida. I realització de 15 visites a programes de segona oportunitat en 10 països per realitzar entrevistes a

		estudiants, professors i personal de suport.
Olmos i Mas (2013)	Investigació sobre si els programes de segona oportunitat adreçats a la joventut amb risc d'exclusió que abandonen els estudis obligatoris incideixen en la millora de la seva autoestima, la seva motivació, la responsabilitat i la inclusió social, laboral i educativa.	S'utilitza el qüestionari adreçat a 228 alumnes i la realització d'entrevista a 16 tutors i 9 agents empresarials. Es realitza l'anàlisi documental de 17 programes de formació ubicats en 7 municipis de Barcelona.
Casado <i>et al.</i> (2013)	Anàlisi dels programes de segona oportunitat sobre el funcionament i l'impacte de les possibilitats d'inserció laboral i de continuïtat formativa, en concret de les modalitats: Suma't i Noves Cases per a Nous Oficis.	Investigació qualitativa. S'aplica estudi de casos i entrevista en profunditat a 41 professionals implicats en el funcionament en dues modalitats de programes de segona oportunitat i estudi casos. També es realitza una anàlisi quantitativa a través de les dades facilitades pels departaments de Treball i Ensenyament.
Blasco i Casado, (2013)	Avaluació de programes de segona oportunitat sobre el funcionament i l'impacte de les possibilitats d'inserció laboral i de continuïtat formativa en relació a les modalitats PQPI Autoritzats i PQPI-FIAP.	Investigació qualitativa. S'aplica estudi de casos i entrevista en profunditat a 29 professionals i alumnes. També es realitza el test de diferències de mitjanes per poder comparar entre grups participants o no dels programes de segona oportunitat. I per últim es realitza un anàlisi quantitatiu de diferents aspectes relacionats amb la implementació del programa.
Heinrich i Holzer (2011)	Estudi dels resultats educatius i laborals de l'alumnat desafavorit des de les polítiques de desenvolupament	Recull de diferents estudis que es van presentar en la conferència "Els homes joves

	juvenil fins als programes de segona oportunitat.	desafavorits: pares, famílies, pobresa i política”, 14-15 de setembre de 2009 a la Universitat de Wisconsin-Madison.
Bloom, Thompson i Ivry (2010)	Estudi sobre les estratègies per aconseguir que els joves que no treballen ni estudien s’incorporin a programes de segona oportunitat.	Investigació qualitativa a partir de visites i entrevistes amb professionals dels programes de segona oportunitat i experts polítics relacionats amb aquests programes, a més de revisió d’estudis descriptius sobre els joves que no estudien ni treballen, i també de les avaluacions de programes de segona oportunitat entre els anys 70 i principi del segle XXI.
Grosperin (2009)	Informe de les conclusions de la comissió d’afers culturals, familiars i socials de l’Assemblea Nacional francesa sobre les escoles de segona oportunitat i l’accés a l’ocupació. Reconeixement de l’estat francès i proposta d’ampliar l’accés a la “segona oportunitat”.	Estudi descriptiu sobre la xarxa francesa d’escoles de segona oportunitat, creada el 2005.
Blanco (2009)	Presentació de l’anàlisi i la reflexió de diverses investigacions realitzades el 2008 sobre programes de segona oportunitat per a la joventut amb alta vulnerabilitat social i educativa, que es troben fora del sistema educatiu dels països d’Amèrica Llatina i el Carib.	Investigacions qualitatives amb equips mixos formats per investigadors i agents dels programes de segona oportunitat de l’Argentina, Brasil, Xile, Equador, Guatemala, Paraguai i Uruguai.
Rhodes i DuBois (2008)	Anàlisi dels efectes de la tutoria en programes adreçats als joves vulnerables, sense èxit escolar.	Estudi longitudinal d’una mostra representativa de joves de 18 a 26 anys enquestats als Estats Units sobre la tutoria que

		van rebre a l'edat de 14 anys.
Higgins (2003)	Estudi dels programes de segona oportunitat en l'aspecte formatiu que fomenten el retorn als estudis o la incorporació al món laboral. Com els programes de segona oportunitat faciliten l'adequació dels joves als llocs de treball.	Anàlisi dels programes a través dels mètodes d'avaluació experimental o quasiexperimental.
European Commission (2001)	Establiment del marc general de l'educació de segona oportunitat. Crear xarxa europea. Iniciar projectes pilot de segona oportunitat.	Comissions de treball per establir en diferents països les escoles de segona oportunitat. Realització d'enquestes a 13 escoles d'11 països d'Europa per tal d'avaluar els primers resultats.

Els programes de segona oportunitat pretenen oferir noves formes de formació adreçades als joves que han abandonat els estudis sense titulació, cosa que els impedeix continuar estudiant o trobar feina (European Commission, 2001). L'**objectiu** dels programes de segona oportunitat és facilitar la inserció laboral i social i el retorn a la formació per tal de reduir l'abandonament formatiu dels alumnes sense èxit escolar i la vulnerabilitat educativa que poden estar patint aquests joves, mitjançant una oferta de programes adaptats a les seves necessitats. La finalitat d'aquests programes és potenciar els impactes positius relacionats amb la continuïtat formativa o amb l'entrada al món laboral (Casado *et al.*, 2013).

Casado *et al.* (2013) diferencien, dins dels programes de segona oportunitat, entre els programes *education first*, els programes *work first* i els programes *mixtos*. Els programes *education first* són mesures extraordinàries per als alumnes sense èxit acadèmic que permeten connectar els estudis de secundària obligatòria amb el món laboral a través de tastets d'oficis, estades en empreses o pràctiques. A Catalunya existeixen les unitats d'escolarització compartida, les aules obertes i els PQPI, substituïts a partir de 2014 per la PFI o FPB. Els programes *work first* estan adreçats als joves que es troben en un període de recerca de feina sense trobar-ne o que estan vivint una temporada llarga sense feina. El seu objectiu és la formació en competències bàsiques i professionals dins d'un context laboral, i

també el guiatge en la recerca de feina. Els programes Suma't, Joves per l'Ocupació i Noves Cases per a Nous Oficis formen part d'aquesta oferta formativa a Catalunya. Finalment, els *programes mixtos* tenen en compte les actuacions referents tant al camp educatiu com al laboral i es dirigeixen als alumnes que es troben desvinculats de la formació i de la feina. Disposen d'una estructura organitzativa flexible per tal d'adaptar els itineraris formatius o laborals que necessita cadascun dels joves, i ofereix seguiment i orientació en la transició d'aquests joves. Les experiències d'aquest tipus es fan a escala local.

Pel que fa al *disseny curricular* dels programes de segona oportunitat, Higgins (2003) planteja que el disseny curricular, perquè sigui efectiu, ha d'oferir un procés d'ensenyament-aprenentatge de qualitat, potenciant en els joves les competències reals que es requereixen per desenvolupar les tasques en els llocs de treball que ofereix el mercat laboral. La programació curricular ha d'incloure una formació rellevant per als estudiants i al mateix temps ha de ser prou flexible per adaptar-se als interessos i necessitats de l'alumnat (Casado *et al.*, 2013); d'aquesta manera pot donar solucions a mida (Grosperin, 2009). Això comporta disposar de bons dissenys curriculars enfocats a les competències bàsiques, professionals i transversals, i bons professors, amb experiència docent i laboral (Casado *et al.*, 2013). El pla d'estudis ha d'incloure activitats que siguin funcionals, com per exemple la col·laboració amb actes i serveis a la comunitat educativa, laboral o social a escala local, per contribuir a la motivació del jovent (Day, Mozuraityte, Redgrave i Mccoshan, 2014) i un reconeixement al seu aprenentatge competencial. En definitiva, en aquests programes de segona oportunitat l'alumnat experimenta que per primera vegada, després de molts anys d'estar escolaritzats, poden aprendre, i ho atribueixen a una manera de treballar molt diferent de l'institut de secundària obligatòria, per les relacions amb els docents, el treball en petits grups, l'aprenentatge de competències professionals, bàsiques i transversals, l'ús de diferents eines i materials i el fet de sentir-se escoltats, valorats i compresos (Blanco, 2009).

Bloom *et al.* (2010) destaquen que el període formatiu d'aquests programes ha de ser intensiu durant un temps i disposar d'una durada adequada. La bibliografia analitzada ressalta la importància que el temps dedicat als joves estigui en relació amb les seves necessitats competencials. Així, possibilita que l'alumnat segueixi el procés de formació de manera positiva, que el pugui finalitzar i continuar formant-se més endavant, o inserir-se

en el món laboral. I en tercer lloc, és important que la formació que l'alumne realitzi amb aquest tipus de programa sigui acreditable oficialment. A l'acreditació oficial que emeten les escoles de segona oportunitat, on consta el nivell de competències adquirides per facilitar l'accés a l'ocupació o la certificació del grau de qualificació professional per continuar estudiant formació professional, li manca trobar un lloc en la jerarquia dels títols professionals (Grosperin, 2009) dins del sistema educatiu. A part de la certificació, seria convenient que es portés a terme una campanya de sensibilització per al seu reconeixement laboral i formatiu. Salvà *et al.* (2016) indiquen que es tracta de donar valor a l'acreditació oficial perquè faciliti a l'alumne l'entrada al món laboral o li permeti la continuïtat formativa de manera normalitzada en el sistema educatiu reglat.

Dins del disseny curricular, un element important és la formació de caire professionalitzador que han d'oferir aquests programes, amb continguts i metodologies lluny del model instructiu que s'ha seguit anteriorment en l'ensenyança obligatòria, que els joves han viscut i no els ha funcionat. En aquest sentit, es defensa que els programes de segona oportunitat han d'aportar metodologies diferents, activitats innovadores i un sentit pràctic per tal de fomentar la participació de l'alumnat tant a dins com a fora de l'aula (Day *et al.*, 2014) i així evitar la desmotivació, la frustració i el fracàs viscut en els centres educatius convencionals (European Commission, 2001). Aquestes innovacions metodològiques permeten millorar l'aprenentatge i la capacitació laboral dels joves, potenciant les destreses i habilitats manipulatives, el desenvolupament de les facetes psicosocials i la integració sociolaboral, tenint en compte la individualitat, els interessos i les aptituds de cada alumne (Corchuelo *et al.*, 2016).

Un altre aspecte important del disseny curricular dels programes de segona oportunitat que es desprèn de la lectura de les investigacions de la taula 4 és la formació de caràcter professional que s'ofereix, sobretot, a través de les experiències prelaborals. Bloom *et al.* (2010) consideren que aquesta formació de caràcter professional s'ha de portar a terme en entorns d'aprenentatge diferents, que no siguin només l'aula. Cal tenir en compte les realitats i possibilitats de l'entorn laboral més proper, amb presència de més adults, cosa que permet altres relacions, tant socials com emocionals, i utilitzant mètodes pedagògics diversos, per propiciar que l'alumne aprengui fent, en un entorn quotidià, observant maneres diverses de treballar i mitjançant l'ús de noves tecnologies (European Union,

2013 i Salvà *et al.*, 2016). Les *experiències prelaborals* suposen el primer contacte del jove amb les empreses; poden prendre diferents formes: tastet d'oficis, estada a l'empresa, pràctiques o contractes laborals subsidiats públicament. L'aprenentatge dins de l'empresa local possibilita que els alumnes adquireixin competències laborals que es requereixen en el món laboral, i milloren la motivació dels alumnes cap a l'aprenentatge, i amb això pot augmentar el seu interès per continuar estudiant (Casado *et al.*, 2013). A més, les diferents experiències en empreses permeten a l'alumnat especificar el seu projecte professional, que pot correspondre a les seves expectatives o no, i per tant caldrà una reorientació professional (Patriat i Requier, 2015). Aquestes experiències faciliten als joves una vinculació laboral durant un període de temps limitat que, més endavant, es pot allargar o fins i tot generar una inserció laboral, amb què s'assoliria un dels objectius d'aquests programes. Segons Lauer (2006, citat per Casado *et al.*, 2013) l'increment de la durada de l'experiència prelaboral dins dels programes formatius augmenta la probabilitat que, a mitjà termini, generi impactes laborals (inserció laboral) més significatius. Quan l'experiència, a més, és remunerada resulten efectives laboralment, sobretot per als joves que es troben en una situació econòmica més vulnerable (Heinrich i Holzer, 2011).

Day *et al.* (2014) consideren també que en el currículum dels programes de segona oportunitat s'hi han d'incloure activitats relacionades amb l'art i els esports, per tal de permetre als alumnes d'expressar-se i comprendre qui són com a persones i poder comprovar les seves habilitats en una situació diferent. A més, això contribueix al desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat i de la seva confiança en l'aprenentatge.

**L'acompanyament i seguiment** dels alumnes dels programes de segona oportunitat possibiliten la conducció dels processos formatius i laborals dels joves que hi participen, i això afavoreix la construcció del projecte personal i professional de cada alumne (Salvà *et al.*, 2016). Casado *et al.* (2013) manifesten que el seguiment d'aquests joves sol ser conduït per un professional que supervisa l'evolució personal, formativa i professional dels joves. Solen ser tutors docents o tècnics laborals que passen a ser un referent per als joves. Els tutors docents es troben dins dels programes *education first* o els *programes mixtos*; s'ocupen de les activitats formatives que reben els joves i alhora porten a terme la tutoria individual i grupal. Day *et al.* (2014) mantenen que ja des de l'inici del programa s'ha d'involucrar els joves en la seva formació a través d'una avaluació inicial. L'atenció



individualitzada ha de servir per establir relacions, conèixer el programa, desenvolupar plans de desenvolupament personal i contribuir al compromís i a la motivació per aprendre. Els estudiants arriben amb percepcions negatives de l'educació per les experiències que han viscut, de manera que aquesta primera tutoria ha de fer èmfasi tant en les fortaleces individuals com en les debilitats. Amb les següents tutories del programa es fa el seguiment de l'assoliment de les competències generals, es proporciona orientació formativa i laboral i suport emocional, per tal que l'alumne millori la seva autoconfiança, la seva autoestima i les motivacions per assolir els objectius dels programes de segona oportunitat (Olmos i Mas, 2013), es promou el treball autònom dels estudiants i s'ofereix ajuda, eines i condicions perquè ells mateixos es facin càrrec del seu procés d'aprenentatge i de la regulació d'aquest procés (Blanco, 2009). Per Corchuelo *et al.* (2016), la tutoria en els programes de segona oportunitat ha de ser una activitat integrada en els diferents mòduls formatius del disseny curricular, en el sentit que els professors adoptin el rol de professor tutor. D'aquesta manera els alumnes es motivaran i es formaran millor per a la vida. El professorat tutor hauria d'estar disponible per debatre qüestions relacionades amb l'aprenentatge i altres qüestions de la vida dels joves, aspecte fonamental per a la creació de confiança, relacions personals i suport (Day *et al.*, 2014). És a dir, el tutor ha de ser un guia que ofereix un suport emocional i acompanya els estudiants en el seu procés de formació i en els seus projectes de vida (Blanco, 2009).

En el marc de l'aprenentatge dins de les empreses també hi ha un professional que adopta el rol de tutor que fa el seguiment de l'evolució de l'alumne en l'aspecte competencial. Segons Casado *et al.* (2013) ambdós tutors, el de l'empresa on l'alumne realitza la seva experiència prelaboral i el dels programes de segona oportunitat, desenvolupen tasques d'acompanyament i seguiment dels alumnes, que comporten uns beneficis en el sentit de l'orientació i la supervisió personalitzada dels alumnes que milloren l'efectivitat dels programes. Quan els alumnes finalitzen els programes aquesta orientació i supervisió també és necessària per ajudar-los en el procés de transició cap al món laboral o cap a altres opcions formatives (Bloom *et al.*, 2010).

Higgins (2003) manifesta que a través de l'acompanyament dels tutors als alumnes s'estableix una relació de proximitat que permet unes relacions personals significatives i estables. Aquest espai de relació i comunicació entre el tutor i l'alumne és necessari perquè

és on els alumnes, que sovint viuen situacions personals i familiars difícils, poden verbalitzar les seves inquietuds (Prieto, 2015). Aquest acompanyament i suport produeix, segons Rhodes i DuBois (2008), canvis i millores en aspectes conductuals i de desenvolupament personal. Blanco (2009) sosté que la bona relació i coordinació entre pares, alumnes i professorat tutor és un pilar fonamental per al seguiment de l'aprenentatge dels alumnes.

Finalment, pel que fa a *l'eficàcia dels programes de segona oportunitat en relació amb la transició laboral o formativa*, Blasco i Casado (2013) comenten que els programes *education first* –que, en el nostre context, inclouen els PQPI-FIAP i PQPI-autoritzats– incentiven el retorn educatiu. Però a la majoria dels alumnes que tornen als estudis els costa seguir, i molts no arriben a graduar-se ni a obtenir el títol de tècnic mitjà. Tanmateix, als alumnes que han continuat formant-se els ha proporcionat més compromís i millora en el seu rendiment acadèmic (Blanco, 2009). Respecte a la transició laboral, Corchuelo *et al.* (2016) indiquen que a través d'aquests programes es facilita als estudiants l'entrada al món laboral, i que molt probablement a través del sistema educatiu reglat no ho haurien aconseguit. La inserció laboral comporta unes perspectives econòmiques que és una bona ajuda cap a la transició al rol d'adults (Bloom, 2009). Segons Salvà *et al.* (2016), un altre aspecte de l'efectivitat d'aquests programes, més enllà de la inserció laboral o la continuïtat formativa, té a veure amb la millora de l'autoconcepte i l'autoestima de l'alumnat, pel fet que l'ajuda a veure que és capaç d'aprendre i finalitzar una formació amb èxit, en un context que li ha ofert confiança des de l'inici del programa. Prieto (2015) explica que amb aquest recurs formatiu es produeixen canvis en les relacions, en la convivència i en la reeducació dels alumnes. Per arribar a aquest grau de bon clima cal una tutoria de manera continuada; Rhodes i Dubois (2008) i Heinrich i Holzer (2011) concreten com la tutoria en aquests programes afavoreix un canvi mental i genera un desenvolupament positiu en l'alumnat. I encara podem afegir que aquests programes de segona oportunitat tenen èxit si l'alumnat, el professorat, l'empresariat i altres professionals vinculats a aquest recurs hi prenen un paper actiu i compromès (Higgins, 2003; Olmos i Mas, 2013), creant una xarxa de treball en tot el territori local (Grosperria, 2009).

En resum, de l'anàlisi dels estudis presentats a la taula 4 es desprèn que als alumnes amb desvinculació educativa i laboral se'ls han d'oferir altres models metodològics

d'aprenentatge i no els que no els han funcionat fins ara, i alhora se'ls ha de permetre una flexibilitat en el ritme d'aprenentatge d'acord amb les seves necessitats. La millora de les competències bàsiques, professionals i transversals dels estudiants en aquests programes comporta una augment de la motivació per la continuïtat formativa o laboral, sense deixar de banda la importància de la funció del tutor o mentor que acompanya l'alumne en aquest trajecte educatiu.

Realitzar un estudi sobre els programes de segona oportunitat, concretament els PQPI, implica tenir en compte les aportacions d'aquestes recerques pel que fa al disseny curricular, l'acompanyament i el seguiment i la seva possible eficàcia i utilitat de cara a la continuïtat formativa i la inserció laboral. Conèixer els punts de vista dels implicats (estudiants, professorat, famílies, empresariat) sobre aquests aspectes permetrà obtenir indicis sobre si es tenen realment presents les aportacions de la recerca sobre aquest tipus de programes i sobre si aquests programes tenen uns efectes rellevants per afavorir la transició dels joves, per reincorporar-se a processos formatius o accedir al món laboral.

En el proper apartat s'exposa l'evolució d'aquests programes en relació amb els canvis legislatius a l'Estat espanyol i a Catalunya.

### **3.2. Evolució dels programes formatius de segona oportunitat a Catalunya**

Els sistemes educatius espanyol i català tenen una trajectòria llarga en matèria de programes de segona oportunitat, tal com s'apuntava en l'apartat 1.3.2. d'aquesta tesi. El 1993 s'inicien els programes de garantia social (PGS), que són substituïts, el 2008, pels programes de qualificació professional inicial (PQPI) els quals, amb l'entrada en vigor de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), també desapareixen. A través d'aquesta llei s'instauren els cicles de formació professional bàsica (FPB) a tot Espanya excepte, inicialment, a les comunitats de Catalunya i el País Basc. A Catalunya s'instauren els programes de formació i inserció (PFI), el curs 2014-2015. Les dues formacions, FPB i PFI, tenen punts en comú i diferències, però amb el mateix objectiu que els programes predecessors: afavorir la continuïtat formativa dels joves o la inserció al mercat de treball amb una qualificació professional reconeguda.

A continuació es descriuran els trets principals de cada un dels programes repassant la normativa publicada.

### 3.2.1. Marc normatiu dels programes de segona oportunitat

Fernández *et al.* (2010) afirmen que a l'inici dels anys noranta un de cada quatre alumnes de 16 anys abandonava el sistema educatiu. Davant d'aquest nombre significatiu d'estudiants que abandonaven els estudis prematurament i, conseqüentment, no assolien els objectius de l'educació bàsica, l'administració educativa va instaurar els programes de garantia social al final de l'etapa de l'ensenyança obligatòria, a través de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), com “una mesura postobligatòria per reduir el nombre d'alumnes que no obtenen el graduat de secundària” (art. 23.2). A partir d'aquesta llei s'estableix una relació entre l'administració educativa i l'administració local per poder iniciar aquests programes específics i establir-ne una oferta suficient.

Sánchez Asín, Buisán i Boix (2006) destaquen que inicialment els PGS es consideren com una mesura d'atenció a la diversitat per a l'alumnat sense èxit escolar en la secundària obligatòria, amb una doble finalitat: que els joves adquireixin una formació que els faciliti l'accés al món laboral amb una mínima qualificació professional o que els ajudi a continuar vinculats als estudis reglats postobligatoris.

Entre el 1992 i el 2002, el Departament d'Ensenyament, com a administració amb competències educatives a Catalunya, va publicant normativa per establir i regular l'accés i l'estructura curricular, organitzativa i de funcionament dels PGS. El Decret 123/2002 indica que l'estructura curricular dels PGS consisteix en una *formació bàsica* relacionada amb els objectius de l'educació secundària, una *formació professional inicial* que facilita l'entrada dels alumnes al mercat laboral i, a més, *la tutoria i l'orientació*, que incideixen en el desenvolupament personal, la motivació i l'adquisició d'habilitats socials per part dels alumnes. A més, a través de la tutoria i l'orientació s'interrelacionen els coneixements bàsics que adquireix l'alumne amb els professionals, vinculats amb l'entorn laboral, per donar un sentit i una utilitat a la cerca de treball.

Al llarg de quinze anys (1993-2008) els PGS van funcionar com una oferta de formació de segona oportunitat no reglada, com una formació de compensació educativa per als joves de 16 anys sense graduat dels estudis obligatoris, i eren concebuts com una segona oportunitat per adquirir una preparació professional mínima, amb caràcter marcadament pràctic. Calia que possibilités als alumnes “tenir una experiència positiva que els capaciti per assumir el suficient grau d’iniciativa i compromís personal que es requereix per navegar amb èxit la transició cap al món de l’adult” (Zacarés i Llinares, 2006, p. 125) i inserir-se satisfactòriament a la societat, com a ciutadans i com a treballadors. Per això s’intentava seguir una metodologia diferent de la de l’ensenyament obligatori, donant més pes a la formació pràctica.

El 2008 els PGS van ser substituïts pels programes de qualificació professional inicial (PQPI), per l’entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (2006), amb efectes a tot l’Estat. El calendari d’aplicació dels PQPI s’establia en el Real decreto 806/2006, de 30 de juny, per al curs 2008-2009. No obstant això, es deixava a les comunitats autònomes la possibilitat d’iniciar aquests programes el curs 2007-2008. Els PQPI, com a formació reglada, pretenien mantenir la mateixa finalitat que els programes precedents, és a dir, reduir la taxa d’abandonament formatiu en els estudis postobligatoris. La llei esmentada introduïa algunes novetats, com ara que l’edat de l’alumnat que hi podia accedir, 16 anys, excepcionalment podia ser 15 anys. L’estructura formativa passava a ser de caràcter modular, amb una part formativa obligatòria (mòduls A i B) i una altra de voluntària (mòduls C), i en la formació professionalitzadora es pretenia que els joves adquirissin les competències pròpies d’una qualificació de nivell 1, seguint l’estructura establerta en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP),<sup>5</sup> elaborat per l’Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL). L’INCUAL té encomanada la tasca (a través de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2002) d’ordenar les qualificacions professionals reconegudes en el sistema productiu en relació amb les competències que es requereixen per al desenvolupament d’una activitat professional.

---

<sup>5</sup> El catàleg està ordenat en 26 famílies professionals, estructurades en 5 nivells de qualificació segons el grau de coneixement, iniciativa, autonomia i responsabilitat que es requereix per realitzar una determinada tasca laboral. La qualificació de nivell 1 fa referència a les competències per a un conjunt reduït de tasques simples, dins dels processos normalitzats. Uns coneixements i unes capacitats limitades que es pretenia que assolissin els alumnes que estudiaven un PQPI.

Tant en els PQPI com en els PGS es mantenia la importància de *la tutoria i de l'orientació individualitzada i grupal* com a eix principal del programa. La tutoria individualitzada tenia la finalitat de fer l'acompanyament de cada jove a través de l'orientació personal, acadèmica i professional per anar definint el seu projecte de futur. I en la tutoria grupal es portava a terme el seguiment del grup de manera continuada al llarg de tot el programa (Departament d'Ensenyament, 2011a). Si l'estudiant aprovava el PQPI obtenia una doble certificació. Per un costat, disposava d'un certificat que acreditava les competències professionals de l'especialització que havia estudiat d'acord amb el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, i per l'altre, el certificat li permetia accedir a les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà o cursar els mòduls C per poder obtenir el graduat en educació secundària a través de les escoles d'adults de Catalunya.

Amb aquestes característiques generals de funcionament dels PQPI, el Departament d'Ensenyament va establir-hi més concreció a través de la normativa publicada al llarg dels set anys (2008-2014) d'existència d'aquests programes. La concreció fa referència als requisits dels adolescents per accedir al programa, a la seva estructura curricular i organitzativa i al procediment de funcionament. En aquesta normativa també hi ha la descripció de cinc nous perfils professionals publicats en la Resolució ENS/102/2011, que introduïa un nou currículum de PQPI, de manera que el reconeixement dels estudis de nivell 1 de qualificació professional possibilitava la correspondència amb alguns mòduls dels cicles formatius de grau mitjà. Aquesta correspondència es va aplicar inicialment de manera experimental, amb la intenció d'anar-ho ampliant a altres perfils professionals.

El mateix any que es publicava la resolució que concretava els cinc nous perfils professionals amb un currículum que permetia uns reconeixements en la formació professional del sistema educatiu, es va produir una sacsejada que va afectar els PQPI, arran de la publicació de la Ley 2/2011 de Economía Sostenible (LES). La sacsejada es va produir per dos motius. Primer, per la modificació que reduïa l'edat dels alumnes que podien accedir a aquest programa i, segon, pel fet d'establir que els alumnes que havien superat els mòduls obligatoris d'un PQPI podien matricular-se directament als cicles formatius de grau mitjà, sense fer cap prova per accedir-hi. L'aplicació d'aquests canvis va tenir una durada curta, ja que el 2013 entra en vigor la LOMCE, que estableix una important modificació en el sistema educatiu introduint la formació professional bàsica

(FPB). López Ortega (2014) destaca que la FPB és una mesura d'atenció a la diversitat igual que els programes predecessors. Però la diferència està en l'edat d'accés a aquest nou programa d'atenció a la diversitat, que s'adreça als alumnes de 15 anys que tenen dificultats per poder-se graduar de l'educació secundària obligatòria.

Amb la implantació de la nova FPB, als instituts d'educació secundària obligatòria se suprimeixen els PQPI a partir del curs 2014-2015. La desaparició dels PQPI comporta que el Departament d'Ensenyament publiqui la resolució ENS/1786/2014, en la qual es determinen les pautes per a la compleció dels PQPI. Així, es permet que els alumnes que no han finalitzat el programa puguin completar la formació durant el curs 2014-2015 i obtenir la certificació corresponent, que els possibilita seguir estudiant o inserir-se al món laboral amb una mínima qualificació professional reconeguda, abans que desapareguin definitivament els PQPI.

El Ministeri d'Educació desplega la normativa sobre la FPB mitjançant el Real decreto 127/2014, de 28 de febrer, en el qual es descriu l'estructura curricular general dels dos cursos acadèmics de la FPB i els currículums específics de cada un dels 14 perfils professionals nous. Seguidament, es publiquen més reals decretos que descriuen més perfils professionals, que arriben, l'any 2015, a un total de 27. Del total de 25 famílies professionals, 6 –activitats físiques i esportives, energia i aigua, indústries extractives, química, sanitat, seguretat i medi ambient– queden sense oferta formativa de FPB, mentre que la resta de les famílies professionals tenen oferta d'un o més perfils professionals, que proporcionen una titulació professional bàsica amb el seu corresponent títol professional bàsic. La taula 5 especifica les famílies professionals, la correspondència amb els perfils professionals i les titulacions dins de cada perfil segons la normativa vigent.

Taula 5. Títols de formació professional bàsica dels diferents perfils professionals de cada família professional.

<b>Família professional</b>	<b>Perfil professional</b>	<b>Titulació</b>
Activitats físiques i esportives	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Administració i gestió	Serveis administratius	Títol professional bàsic en serveis administratius
Agrària	Agrojardineria i composicions florals	Títol professional bàsic en agrojardineria i composicions florals
	Activitats agropecuàries	Títol professional bàsic en activitats agropecuàries

	Aprofitaments forestals	Títol professional bàsic en aprofitaments forestals
Arts gràfiques	Arts gràfiques	Títol professional bàsic en arts gràfiques
Comerç i màrqueting	Serveis comercials	Títol professional bàsic en serveis comercials
Edificació i obra civil	Reforma i manteniment d'edificis	Títol professional bàsic en reforma i manteniment d'edificis
Electricitat i electrònica	Electricitat i electrònica	Títol professional bàsic en electricitat i electrònica
	Instal·lacions electrotècniques i mecànica	Títol professional bàsic en instal·lacions electrotècniques i mecànica
Energia i aigua	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Fabricació mecànica – instal·lació i manteniment	Fabricació i muntatge	Títol professional bàsic en fabricació i muntatge
	Fabricació d'elements metàl·lics	Títol professional bàsic en fabricació d'elements metàl·lics
Fusta, moble i suro	Fusteria i moble	Títol professional bàsic en fusteria i moble
Hoteleria	Cuina i restauració	Títol professional bàsic en cuina i restauració
	Allotjament i bugaderia	Títol professional bàsic en allotjament i bugaderia
	Activitats de fleca i pastisseria	Títol professional bàsic en activitats de fleca i pastisseria
Imatge personal	Perruqueria i estètica	Títol professional bàsic en perruqueria i estètica
Imatge i so	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Indústries alimentàries	Indústries alimentàries	Títol professional bàsic en indústries alimentàries
Indústries extractives	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Informàtica i comunicacions	Informàtica i comunicacions	Títol professional bàsic en informàtica i comunicacions
	Informàtica i oficina	Títol professional bàsic en informàtica d'oficina
Instal·lació i manteniment	Manteniment d'habitatges	Títol professional bàsic en manteniment d'habitatges
Marítim-pesquer	Activitats marítimes i pesqueres	Títol professional bàsic en activitats marítimes i pesqueres
Química	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Sanitat	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Seguretat i medi ambient	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Serveis socioculturals i a la comunitat	Activitats domèstiques i neteja d'edificis	Títol professional bàsic en activitats domèstiques i neteja d'edificis
Tèxtil, confecció i pell	Arranjaments i reparació d'articles tèxtils i de pell	Títol professional bàsic en arranjaments i reparació d'articles tèxtils i de pell
	Tapisseria i cortinatge	Títol professional bàsic en tapisseria i cortinatge
Transport i manteniment de vehicles	Manteniment de vehicles	Títol professional bàsic en manteniment de vehicles



	Manteniment d'embarcacions esportives i de lleure	Títol professional bàsic en manteniment d'embarcacions esportives i de lleure
Vidre i ceràmica	Vidrieria i terrissa	Títol professional bàsic en vidrieria i terrissa

Font: elaboració pròpia a partir de la normativa Real decreto 127/2014, Real decreto 356/2014 i Real decreto 774/2015.

De la normativa publicada sobre la FPB es desprèn que aquests estudis s'estableixen en l'etapa secundària de caràcter obligatòria i gratuïta. Tenen una durada de dos cursos, que es poden fer en dos, tres o quatre anys. El disseny curricular perd la flexibilitat interna de què disposaven els PGS i els PQPI, a causa del fet que es contempla una definició més concreta dels mòduls instrumentals comuns (bloc de comunicació i ciències socials I i II, bloc de ciències aplicades I i II) i dels mòduls professionals. En els mòduls professionals es continua mantenint la formació en centres de treball (pràctiques a les empreses, entitats i institucions públiques o privades), a fi que l'alumne desenvolupi les competències professionals i transversals en un context laboral real. En la FPB, a diferència dels PQPI, es reconeix una qualificació professional *completa* de nivell 1 segons el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. En el disseny curricular de la FPB figuren també tant la tutoria com l'orientació educativa i professional, seguint la mateixa intenció que els programes de segona oportunitat anteriors.

Si se supera la FPB els alumnes poden examinar-se per obtenir el graduat d'ESO i aconseguir el títol de tècnic professional bàsic d'un perfil professional que permet l'accés directe als cicles formatius de grau mitjà. Els alumnes que no aproven la formació professional bàsica reben un certificat acadèmic dels mòduls professionals.

Així doncs, el curs 2014-2015 es va iniciar el primer curs dels cicles de FPB a totes les comunitats autònomes excepte el País Basc i Catalunya. Al País Basc es van implantar els *programes de formació transitòria integrada*, a través de les disposicions generals del Decret 47/2014, que substituïa el primer curs dels PQPI, i es mantenia el segons curs dels PQPI de manera transitòria, fins que fos possible la implantació de la formació professional bàsica. A Catalunya, el Departament d'Ensenyament va constatar que els alumnes de 16 i 17 anys que no havien aprovat l'educació secundària obligatòria l'any que va entrar en vigor la llei no podien accedir a la formació professional bàsica perquè no complien el requisit de l'edat (15 anys) per ser admesos en aquest tipus de programes. Aquesta evidència posava de manifest que hi havia el perill de deixar dues promocions

d'alumnes sense oferta formativa similar als PQPI que havien funcionat fins al curs 2013-2014. A més, l'espai de temps entre la publicació de la llei i la data d'aplicació d'aquesta formació és molt breu, cosa que dificulta posar en funcionament aquests estudis. Irene Rigau (2014),<sup>6</sup> consellera d'Ensenyament en aquells moments, va manifestar que la manca de partida pressupostària era un altre motiu que dificultava la implantació de la formació professional bàsica.

Per aquests motius, i tal com preveia el Ministeri d'Educació, les comunitats autònomes podien dissenyar alternatives per als joves més grans de 17 anys que no tenien el graduat de secundària; d'aquí que el Departament d'Ensenyament optés per iniciar, el curs 2014-2015 els programes de formació i inserció (PFI) com a formació no reglada concretada en la Resolució ENS/1102/2014, de 21 de maig. Els PFI disposen d'una estructura curricular diferent dels PGS i PQPI, i s'adrecen a joves de la franja d'edat entre 16 i 21 anys que hagin abandonat els estudis obligatoris sense la titulació de secundària obligatòria. Tal com indica l'article 21.4 del nou Decreto 187/2015 de l'educació secundària obligatòria, s'orienta aquest alumnat cap a aquests programes de segona oportunitat amb la finalitat que continuï estudiant o per a una futura inserció laboral.

El currículum formatiu dels PFI, que es desplega a través de la resolució ENS/2250/2014, de 6 d'octubre, consta d'un *mòdul de formació general, de 295 hores*, i un *mòdul de formació professional entre 615 i 665 hores*, que corresponen als currículums dels diferents perfils professionals establerts en la formació professional bàsica. En el mòdul professional es continua mantenint l'alternança de la formació amb les pràctiques en contextos laborals, però reduint en 20 hores les que es feien en els PQPI. També s'inclouen en el currículum dels PFI *les accions de seguiment i orientació dels alumnes, amb 40 hores al llarg del curs*.

La superació del PFI permet a l'alumne l'obtenció, per una banda, del certificat acadèmic i professional, amb la corresponent qualificació professional completa de nivell 1 del catàleg estatal de qualificacions professionals, i per altra banda, l'accés al segon curs de FPB del perfil professional que s'ha estudiat en el PFI, entre altres opcions formatives a què es pot

---

<sup>6</sup> Rigau, I. Consellera del Departament d'Ensenyament de Catalunya (2010-2016). "Continuarem aplicant i desenvolupant la Llei d'Educació de Catalunya". Declaracions realitzades el 7 de maig de 2014. Disponible a: [http://www.govern.cat/pres\\_gov/AppJava/govern/notespremsa/266111/irene-rigau-continuarem-aplicant-desenvolupant-1](http://www.govern.cat/pres_gov/AppJava/govern/notespremsa/266111/irene-rigau-continuarem-aplicant-desenvolupant-1) [consulta, 2 de març de 2016]

accedir.

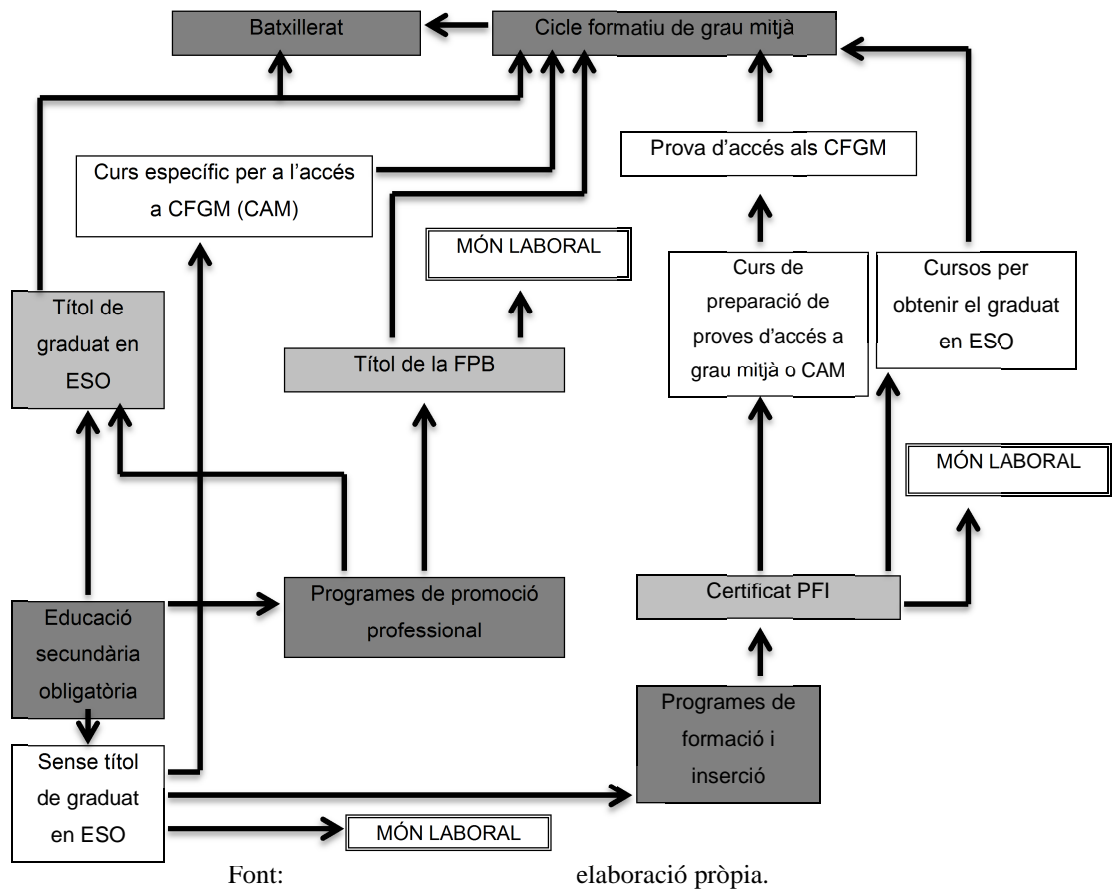
Al cap d'un any d'aplicació, els PFI es definien com a oferta estable a Catalunya a partir de la Resolució ENS/241/2015, de 9 de febrer.

Malgrat la implantació dels PFI, a causa de les dificultats comentades anteriorment, el Departament d'Ensenyament publica la resolució ENS/2453/2014, de 30 d'octubre, en la qual s'ofereixen els programes de promoció professional (PPP), com a programa de formació bàsica. La justificació de la instauració dels PPP com a projecte pilot es basa, per un costat, en el fet que el Departament d'Ensenyament, com a administració amb competències educatives, és responsable d'oferir llocs escolars per cobrir les necessitats d'escolarització existents i, per l'altre, perquè s'han d'iniciar els programes de formació bàsica, ja que es disposa de la partida pressupostària per iniciar els PPP a 4 instituts, repartits un a cada província.

Per tant, el curs 2014-2015 s'inicien a Catalunya, per una banda, els PFI com a formació alternativa a la qual, de moment, poden accedir els joves d'entre 16 i 21 anys que no tenen el títol de secundària obligatòria i que estan fora del sistema reglat, i per l'altra, es comença el primer curs dels PPP, amb una estructura curricular molt similar a la FPB que s'ha instaurat a l'Estat espanyol. Els PPP s'adrecen als adolescents de 15 anys que han cursat el tercer curs –o bé, excepcionalment, el segon– d'educació secundària obligatòria. Així, l'alumnat sense èxit escolar, dependent de l'edat, segueix un itinerari o un altre.

L'estructura curricular dels PPP inclou un 60% de matèries professionalitzadores i un 40% de matèries instrumentals de la secundària obligatòria. La durada del programa és de 2 anys, i si l'alumne supera el programa obté el graduat d'educació secundària, mentre no es regulin les proves corresponents, i un títol de formació professional de nivell 1 que permet l'accés directe als cicles formatius de grau mitjà. La figura 5 presenta un esquema dels itineraris que poden seguir els alumnes després de l'ESO.

Figura 5. Itineraris formatius i laborals que poden seguir els alumnes amb o sense èxit escolar després de l'ESO.



Sintetitzant, el context legislatiu que regula els programes de segona oportunitat (resumit a la taula 6) s'ha anat desplegant de manera diferent a les diverses comunitats autònomes, i s'hi han introduït canvis constants que han dificultat la consolidació de mesures sòlides i arrelades per a una millor qualitat educativa (Palomares Ruiz i López Sánchez, 2013). No obstant això, la doble finalitat dels PGS, amb la preparació de les competències necessàries per a la inserció laboral i per a la reincorporació als estudis postobligatoris s'ha mantingut en els PQPI (Sánchez Asín *et al.*, 2004) i es continua sustentant en la FPB i en els PFI vigents actualment.

Taula 6. Recull de la normativa dels programes de segona oportunitat en el sistema educatiu.

<b>Programes de garantia social (PGS)</b>	<b>Programes de qualificació professional inicial (PQPI)</b>	<b>Formació professional bàsica (FPB) Programes de promoció professional (PPP)</b>	<b>Programes de formació i inserció (PFI)</b>
<p>– Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) 1990 (àmbit estatal).</p> <p>– Decret 75/1992, d'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària (àmbit autonòmic català).</p> <p>– Ordre de 22 de juliol de 1993, per la qual s'autoritza a impartir amb caràcter experimental els programes de garantia social durant el curs 1993-1994 a diversos centres docents i entitats col·laboradores (àmbit autonòmic català).</p> <p>– Real Decreto 696/1995, de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales que podrán cursar los PGS en régimen de integración en los grupos ordinarios o en modalidad formativa específica (àmbit estatal).</p> <p>– Decret 299/1997, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Inclou els programes adaptats de garantia social (àmbit autonòmic català).</p> <p>– Decret 123/2002, d'ordenació general dels programes de garantia social (àmbit autonòmic català).</p>	<p>– Ley orgánica de educación (LOE) 2006 (àmbit estatal).</p> <p>– Real Decreto 806/2006, en el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (àmbit estatal).</p> <p>– Decret 143/2007, que estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (àmbit autonòmic català).</p> <p>– Decret 140/2009, que regula els programes de qualificació professional inicial (àmbit autonòmic català).</p> <p>– Ley orgánica 2/2011, de economía sostenible (àmbit estatal).</p> <p>– Ley orgánica 5/2002, de las cualificaciones y de la formación profesional, ordenación de la formación profesional, cualificaciones y acreditaciones de las diversas modalidades formativas (àmbit estatal).</p> <p>– Resolució ENS/1786/2014. Instruccions per a la compleció dels programes de qualificació professional inicial (àmbit autonòmic català).</p>	<p>– Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) 2013 (àmbit estatal).</p> <p>– Real Decreto 127/2014, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos y se fijan sus currículos básicos (àmbit estatal).</p> <p>– Real Decreto 356/2014, por el que se establecen siete títulos de formación profesional básica (àmbit estatal).</p> <p>– Resolució ENS 2453/2014, per la qual s'implanten cicles de formació professional bàsica en diversos centres educatius bàsics a Catalunya (àmbit autonòmic català).</p> <p>– Real Decreto 774/2015, por el que se establecen seis títulos de formación profesional básica (àmbit estatal).</p>	<p>– Resolució ENS 1102/2014, que estableix els programes de formació i inserció per al curs 2014-2015 (àmbit autonòmic català).</p> <p>– Resolució ENS 2250/2014, de l'estructura dels programes de formació i inserció (àmbit autonòmic català).</p> <p>– Resolució ENS/241/2015, que modifica el títol de la resolució ENS/1102/2014 en què es dona continuïtat als PFI com a oferta estable (àmbit autonòmic català).</p> <p>– Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments d'educació obligatòria (àmbit autonòmic català).</p>

### **3.2.2. Similituds i diferències entre els programes formatius de segona oportunitat: programes de garantia social, programes de qualificació professional inicial i programes de formació i inserció**

Al llarg de més de dues dècades d'existència dels programes de segona oportunitat a Catalunya, des dels PGS implantats de forma experimental el 1993 fins als actuals PFI, s'han mantingut algunes línies d'actuació i, alhora, s'han produït canvis, malgrat que tinguin el mateix objectiu, facilitar l'entrada al mercat laboral i la continuïtat dels estudis postobligatoris als joves que no han assolit el graduat d'ESO.

En aquest apartat no s'estudiaran els programes de promoció professional (PPP) com a programes de formació bàsica, ja que tenen altres criteris d'admissió de l'alumnat. Els PPP, com ha s'ha dit, s'adrecen als alumnes de 15 a 17 anys que han cursat fins a 3r d'ESO i són proposats per l'equip docent de secundària obligatòria, mentre que els PGS, PQPI i PFI van dirigits als alumnes de més de 16 anys que no tenen graduat d'ESO, i són l'objecte d'estudi d'aquesta investigació.

L'evolució dels PGS, PQPI i PFI es presenta en aquest apartat fent referència als punts següents: objectius dels programes, modalitats formatives, col·laboracions tant amb l'entorn empresarial i el treball en xarxa amb altres serveis adreçats als joves, disseny curricular, aspectes metodològics, característiques de l'alumnat, estructura de l'equip docent, avaluació del progrés de l'alumnat, certificació acadèmica i reconeixement. I també els itineraris posteriors que han anat sorgint amb el nou reconeixement de la certificació d'aquests programes.

Per a la presentació de les similituds i diferències entre aquests programes he partit de l'anàlisi de diferents estudis sobre aquesta formació postobligatòria i de la meua experiència, que m'ha permès compartir espais de treball amb altres companys i companyes dels programes de segona oportunitat organitzats i gestionats pel Departament d'Ensenyament.

### **3.2.2.a. Els objectius i les finalitats**

Els objectius i les finalitats dels PGS, PQPI i PFI es mantenen de manera comuna entre els tres programes, com a pròpies dels programes de transició escola-treball, amb algunes petites variants. Els objectius que es conserven en tots aquests programes es resumeixen en:

- Desenvolupar i consolidar la maduresa dels alumnes.
- Oferir orientació personal, acadèmica, professional i laboral.
- Proporcionar formació professional elemental, que faciliti la incorporació a un sector professional.
- Implicar les empreses en els processos d'aprenentatges i d'ocupació dels joves.
- Ampliar les competències bàsiques per afavorir la continuïtat educativa i la formació al llarg de la vida.
- Facilitar l'accés a les proves a cicles formatius de grau mitjà.

Tanmateix, amb la incorporació dels PQPI, i posteriorment el PFI, s'introdueixen nous aspectes. Per una banda, competències professionals pròpies de les qualificacions de nivell 1 del catàleg de qualificacions professionals. I, per l'altra, es facilita que, a través de les proves d'accés, es pugui continuar estudiant un cicle formatiu de grau mitjà. En el cas dels PQPI, inclouen també els mòduls C perquè els alumnes puguin obtenir el graduat d'educació secundària obligatòria.

### **3.2.2.b. Les modalitats formatives**

El desplegament dels programes postobligatoris PGS, PQPI i PFI ha comportat inicialment la instauració d'un ampli ventall de modalitats formatives, tant a Catalunya com a l'Estat espanyol, que es recullen a la taula 7. L'oferta de modalitats formatives s'ha anat reestructurant i ordenant amb el pas del temps fins arribar a l'oferta actual de PFI a Catalunya. Amb aquesta reestructuració hi ha modalitats formatives que han mantingut la seva denominació durant aquest temps, com ara el pla de transició al treball (PTT); en canvi, altres han anat variant de nom, com ara la casa d'oficis, que posteriorment al 2001 es coneixia com a treball per la formació (TxF) i a partir del 2008 s'ha anomenat formació i aprenentatge professional (FIAP), denominació vigent actualment. Hi ha altres

modalitats formatives que s'aglutinen en un sol nom, com ara l'oferta autoritzada (portada a terme per centres docents, administracions locals i altres establiments de formació), que s'ha conservat al llarg de tots aquests anys de funcionament per part de les administracions locals, entitats públiques o centres privats. A part de la conservació o no del nom de les modalitats formatives, n'han desaparegut algunes, com ara els *programes formatius en tècniques agropecuàries* i *el programa preparatori de la prova d'accés als cicles formatius de grau mitjà* com a PGS. També s'han produït reubicacions de modalitats formatives, com passa amb una modalitat del PQPI (*PQPI – administracions locals*), que ha passat a formar part del *Pla d'iniciació professional subvencionat* com a modalitat de PFI.

Aquesta reestructuració de les modalitats formatives que es produeix entre els programes PGS, PQPI i PFI a Catalunya també es constata en l'àmbit territorial gestionat pel Ministeri d'Educació i Ciència. Així, com a PGS s'ofereixen diferents modalitats formatives adaptades a diferent tipologia d'alumnat i de necessitats, segons l'art. 5 de l'Ordre ministerial 1257/1993, que posteriorment passen a ser regides per l'art. 7 de l'Ordre ministerial ECI/2755/2007 com a modalitats de PQPI.

Taula 7. Modalitats formatives dels programes de segona oportunitat a Catalunya i a l'Estat espanyol.

	<b>Programa de garantia social</b>	<b>Programa de qualificació professional inicial</b>	<b>Programa de formació i inserció</b>
CATALUNYA	– Pla de transició al treball (PTT)	– Pla de transició al treball (PTT)	– Pla de transició al treball (PTT)
	– Casa d'oficis (CO)	– Treball per la formació (TxF) o formació i aprenentatge professional (FIAP)	– Formació i aprenentatge professional (FIAP)
		– PQPI-centres docents	– Pla d'iniciació professional als instituts (PIP-IN)
	– Programes gestionats per les administracions locals	– PQPI-administracions locals	– Pla d'iniciació professional subvencionat (PIP-autoritzat)
	– Programes gestionats per altres institucions o entitats	– PQPI-entitats/centres de formació privats	– Pla d'iniciació professional subvencionat (PIP-autoritzat)
	– Programes formatius en tècniques agropecuàries		
	– Programa preparatori de la prova d'accés als cicles formatius de grau mitjà		



TERRITORI MEC	- Iniciació professional	- Aula professional	- Programes de formació professional bàsica
	- Formació - ocupació	- Taller professional	
	- Aules taller independents: . Programes en institucions penitenciàries. . Programes de les Forces Armades. . Programes per a alumnes amb necessitats educatives especials . Programes adreçats a minories ètniques i culturals desafavorides	- Tallers específics per a joves amb necessitats educatives especials	

Font: elaboració pròpia a partir de la normativa publicada.

Altres diferències que existeixen entre les modalitats formatives dels programes de segona oportunitat fan referència a l'ús dels *espais*, ja que depenent del tipus de formació (PTT, FIAP, PIP-institut i PIP-autoritzat), s'utilitzen aules o les aules-taller dels mateixos instituts de secundària, els espais condicionats per les administracions locals o centres formatius privats, o els espais de les empreses a través de convenis de formació i de pràctiques. I també el *calendari* formatiu: el PTT, el FIAP com a PGS, els PQPI i PFI i els PIP-institut com a PFI tenen unes dates d'inici i finalització de curs de manera estable i regular. En canvi, la modalitat formativa gestionada per les administracions locals, entitats o centres privats coneguda avui dia com a PIP-autoritzat presenta inestabilitat en les dates d'inici i finalització del curs perquè estan en funció de la publicació de les bases per sol·licitar l'autorització al Departament d'Ensenyament i la subvenció del Departament d'Empresa i Ocupació, amb la consegüent aprovació per poder fer la formació.

En canvi, l'oferta formativa sobre els perfils professionals que ofereixen les modalitats formatives tenen en comú que està en funció de les necessitats detectades per part dels gremis o associacions empresarials i de les administracions locals. Entre aquestes necessitats es troba, per una banda, el fet que es detecti una manca de joves qualificats per realitzar tasques bàsiques del perfil d'auxiliar i, per altra banda, la d'oferir, a través d'aquesta formació, l'entrada al món laboral als joves com a primera experiència laboral (Codoñer, 1998). Molt sovint aquesta primera experiència laboral es produeix a les empreses on els alumnes realitzen les pràctiques. Per Marhuenda (2006) és important que l'oferta sigui

suficient i prou diversificada de perfils professionals, perquè a més de cobrir les necessitats del món empresarial sigui atractiva per als adolescents. Tot i la varietat formativa, es produeix un desequilibri de l'oferta formativa en determinats territoris, segons Blasco i Casado (2013). Aquest desequilibri fa referència a l'excés de cursos de formació dels mateixos perfils professionals o la manca de determinats perfils en relació amb les necessitats del mercat de treball. Aquest decalatge s'ha anat reduint de mica en mica a través de les taules de planificació de la formació entre el Departament d'Ensenyament, els gremis empresarials i les administracions locals per tal d'ordenar la formació des del punt de vista de distribució territorial segons les necessitats del mercat de treball.

Les modalitats formatives dels PTT i els plans d'iniciació professional (PIP) als instituts de secundària obligatòria, a les administracions locals o en centres privats coincideixen en el fet que l'oferta de perfils professionals és diversa, mentre que la modalitat formativa FIAP presenta una oferta de perfils professionals enfocada cap al sector de la construcció, perquè en origen el FIAP procedeix de la modalitat formativa casa d'oficis (CO), en què s'alternava la formació i la pràctica professional amb una activitat laboral real, relacionada amb el sector de la construcció, principalment.

### **3.2.2.c. Les col·laboracions i el treball en xarxa**

Una de les similituds entre PGS, PQPI i PFI és la col·laboració de l'administració local. Aquesta col·laboració es realitza a través de la sol·licitud d'autorització per a la realització de la modalitat formativa, adreçada al Departament d'Ensenyament, amb la finalitat de donar resposta als joves sense qualificació que tenen dificultats per accedir al mercat de treball (Palomares Ruiz i López Sánchez, 2012), i també mitjançant un conveni de col·laboració amb el Departament d'Ensenyament perquè es desenvolupi la modalitat pla de transició al treball (PTT). Amb aquest conveni s'estableix que l'administració local ha de contractar un tutor, destinar-hi recursos econòmics i cedir espais municipals. A part del que s'estableix en el conveni, les administracions locals solen oferir places de pràctiques als alumnes que realitzen la formació i ajuden els alumnes en la inserció laboral a través de les borses de treball municipals de què disposen. Bernard i Navas (2002) ressalten l'aspecte positiu de la descentralització educativa a través de l'assumpció de responsabilitats per part de l'administració local que dona suport al desplegament d'aquesta formació.

A més de la col·laboració de l'administració local, també s'estableix un treball en xarxa com estipula l'article 3, punt f) del Decret 140/2009, de 8 de setembre: *col·laboració amb altres administracions, xarxes i recursos de l'entorn per poder donar respostes coordinades a les diferents necessitats.*

Aquest treball en xarxa pretén afavorir la coordinació entre els professionals de PGS, PQPI i PFI amb els diversos agents del territori –serveis socials, serveis de justícia juvenil, serveis de prevenció de toxicomanies, serveis de prevenció i atenció a trastorns alimentaris, serveis d'atenció a la salut mental...– amb la intenció que l'alumne tingui un suport d'altres professionals com a referents que puguin ajudar-lo al llarg del curs com a valor afegit a la modalitat formativa. I a més, en els PGS, PQPI i PFI s'estableix un treball coordinat amb altres entitats de l'entorn especialitzades en el món formatiu i laboral per tal d'estar informats dels diferents cursos formatius i ofertes de treball per a possibles insercions laborals. Durant aquests anys de funcionament dels programes de segona oportunitat, la implicació de l'àmbit empresarial ha estat i és bàsica. El vincle de les empreses amb aquests programes es realitza a través dels *convenis de formació*, que faciliten que els joves puguin fer la formació professional en un context laboral, on puguin aplicar les competències assolides en la formació professionalitzadora, mitjançant el desenvolupament de projectes, *estades a l'empresa* que permeten viure una experiència real dins una empresa o el desenvolupament de la *formació en centres de treball (FCT)* per tal de posar en pràctica les competències professionals i transversals que han anat adquirint al llarg del curs, i potser arribar a una contractació.

#### **3.2.2.d. El disseny curricular**

El disseny curricular és un dels aspectes que més s'ha modificat des dels PGS fins als actuals PFI, així com la durada de la formació. La taula 8 inclou el nombre d'hores necessàries en cada modalitat per obtenir el reconeixement acadèmic. Els PGS tenien una durada màxima de 1.200 hores, i actualment els PFI tenen una durada de 1.050 hores. En la mateixa taula es dona l'estructura curricular de PGS, PQPI i PFI, que s'anirà descrivint en aquest apartat.

L'estructura curricular dels PGS era més oberta que la dels PQPI, ja que els equips docents

havien de seguir unes orientacions generals de les normatives que es publicaven. En conseqüència, existia una flexibilitat en l'establiment dels continguts que en facilitava una perspectiva globalitzadora. Els continguts estaven agrupats en cinc àrees: *formació bàsica, formació professionalitzadora, orientació i formació laboral, tutoria - seguiment individualitzat - accions d'inserció i formació complementària* (Amer, 2012). En aquest mateix sentit, Palomares Ruiz i López Sánchez (2012) destaquen que es passa d'uns continguts menys precisos en els PGS a una estructura curricular més definida en els PQPI, amb uns resultats d'aprenentatge més concrets i amb una durada establerta per poder obtenir els certificats de professionalitat que acrediten les competències professionals. La pèrdua de flexibilitat també afecta els actuals PFI, que tenen una estructura curricular definida i vinculada amb una part del currículum de la formació professional bàsica (FPB), que permet a l'alumnat del PFI obtenir el reconeixement d'una qualificació professional completa de nivell 1.

Taula 8. Estructura curricular dels programes de segona oportunitat.

<b>Programa de garantia social</b>	<b>Programa de qualificació professional inicial</b>	<b>Programa de formació i inserció</b>
<b>Total d'hores:</b> de 600 a 1.200 per curs	<b>Total d'hores:</b> de 800 a 1.100 per curs	<b>Total d'hores:</b> de 750 a 1.050 per curs
- <b>Formació bàsica.</b> - <b>Orientació i formació laboral.</b>	- <b>Mòduls B obligatoris:</b> . Mòdul de desenvolupament i recursos personals . Mòdul de coneixement de l'entorn social i professional . Mòdul d'aprenentatges instrumentals bàsics . Mòdul opcional: d'adaptació i/o reforç (10 %)	- <b>Mòduls de formació general:</b> . Mòdul 1: Estratègies i eines de comunicació . Mòdul 2: Entorn social i territorial . Mòdul 3: Estratègies i eines matemàtiques . Mòdul 4: Incorporació al món professional
- <b>Formació professionalitzadora.</b> . Formació professional . Formació al centre de treball  - <b>Tutoria i seguiment individualitzat i accions d'inserció.</b>  - <b>Formació complementària.</b>	- <b>Mòduls A obligatoris:</b> . Formació professional . Formació al centre de treball . Projecte integrat . Prevenció de riscos laborals  - <b>Tutoria de grup.</b> - <b>Tutoria individual al llarg del curs.</b>	- <b>Mòduls de formació professional:</b> . Mòduls referits a títols de formació professional bàsica . Mòduls de formació professional específica del perfil professional . Mòduls de formació complementària de reforç i aprofundiment . Formació al centre de treball . Projecte integrat . Prevenció de riscos laborals - <b>Accions de seguiment i orientació de l'alumne: tutoria grupal i individual.</b>

	<p>– <b>Mòduls C voluntaris:</b>  Estructura en tres àmbits:  . Àmbit de la comunicació  . Àmbit científicotecnològic  . Àmbit social</p>	
--	---	--

Font: elaboració pròpia a partir de la normativa que regula els programes postobligatoris.

Si ens endinsem en el disseny curricular, es constata que la **formació general** en els PGS s'anomenava formació bàsica, amb uns continguts poc definits, mentre que en els PQPI passa a rebre el nom de mòduls B obligatoris, i en els PFI es diu mòduls de formació general. Els mòduls B obligatoris en els PQPI, en territori espanyol, es despleguen en tres mòduls formatius; *mòduls de comunicació - social i científic i tecnològic, mòdul de formació i orientació laboral (FOL) i mòduls opcionals*. A través d'aquests mòduls formatius s'inclouen diversos continguts amb la intenció de reforçar el desenvolupament de les competències bàsiques (González González, Vallejo i González Barea, 2012). A Catalunya es va establir que els mòduls B obligatoris incloïen el mòdul *de desenvolupament i recursos personals*, el mòdul *de coneixement de l'entorn social i professional*, el mòdul *d'aprenentatges instrumentals bàsics* i el mòdul opcional d'adaptació o reforç, amb una durada molt més curta que la resta de mòduls formatius. Amb l'entrada dels PFI, els mòduls de formació general es distribueixen en: mòdul *d'estratègies i eines de comunicació*, mòdul *d'entorn social i territorial*, mòdul *d'estratègies i eines matemàtiques* i mòdul *d'incorporació al món professional*, i s'introdueixen canvis significatius continguts més definits.

Un altre aspecte diferencial en la formació general entre els PGS, PQPI i els PFI a Catalunya, és l'increment de nombre d'hores de les matèries instrumentals (llengua i matemàtiques). Aquest augment significatiu a causa de la vinculació amb currículum de la formació professional bàsica. Es constata que al llarg d'aquest període de temps de funcionament dels programes de segona oportunitat el currículum de la formació bàsica tendeix a ser cada vegada més de caire reglat i va perdent l'essència inicial que tenia en els PGS. Davant de l'increment progressiu de la durada de la formació bàsica i de la pèrdua de flexibilitat en els continguts, Marhuenda (2004) ja qüestionava, abans d'instaurar-se els PQPI, si les modificacions de la durada podien afectar la formació integral que es pretenia oferir en aquests programes formatius i si la pressió acadèmica podia arribar a ofegar l'ensenyança pràctica dels mòduls de formació bàsica.

A part de les diferències de la formació general entre PGS, PQPI i PFI, es constaten algunes similituds. Per una banda, la que fa referència a la finalitat en l'adquisició de les competències instrumentals. Amb els PGS es pretenia potenciar tant la comunicació oral com l'escrita i la comprensió matemàtica, mantenint l'enfocament vivencial de l'ensenyament, vinculant-lo a la formació professionalitzadora, ja que motivava molt més els alumnes a aprendre que un enfocament més acadèmic. Rogero i Gordo (2006) afirmen que a través d'aquesta formació es pretén ajudar l'alumnat a preparar-se per poder obtenir el graduat d'ESO i, a partir d'aquí, millorar les seves opcions de matricular-se posteriorment en una escola d'adults o presentar-se a la prova d'accés als cicles formatius de grau mitjà. Per altra banda, en la formació general dels PGS i els PQPI es manté la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com a recurs proper a l'alumnat, que incideix en la motivació (Sánchez Asín *et al.*, 2006). Aquesta similitud també es dona en els PFI actuals. Mitjançant la utilització d'aquest recurs tecnològic amb el qual els alumnes estan familiaritzats, es pretén despertar l'interès i afavorir la millora en el seu rendiment, i alhora possibilita oferir una formació integral entre les diferents matèries de la formació general.

Pel que fa a la *formació professionalitzadora*, des dels inicis dels PGS té un pes molt important. Tots tres programes (PGS, PQPI i PFI) inclouen la formació professionalitzadora amb la finalitat que l'alumnat adquireixi unes competències professionals a través d'activitats pràctiques i que assoleixi coneixements tecnològics per iniciar-se en el món de la formació professional. Així podrà desenvolupar tasques laborals de determinada complexitat, amb una mínima iniciativa i compromís personal necessaris per tenir èxit en la transició a la vida adulta (Zacarés i Llinares, 2006). Amb l'entrada en vigor dels PQPI s'incorpora la novetat que els mòduls professionals tenen com a referència les unitats de competència de nivell 1 del catàleg de qualificacions professionals vigent a Catalunya. Això permet veure els PQPI com "el primer graó d'un sistema de qualificacions professionals integrat" (Subirats *et al.*, 2009, p. 50). Aquesta novetat suposa un canvi de nom dels perfils professionals dels PQPI respecte als PGS, canvi que torna a succeir amb la instauració dels PFI (taula 9), a causa de la seva vinculació amb els currículums de la formació professional bàsica. Al llarg dels anys s'han anat ordenant diferents perfils de les famílies professionals, com ara: *agrària, electricitat i electrònica, fusteria, moble i suro, imatge personal*, entre PGS, PQPI i PFI. Tot i així, queden alguns perfils que es podrien

fusionar en un de sol, com ara *auxiliar de comerç i atenció al públic* i *auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic*, o els perfils de *fabricació mecànica*, mentre que en la família d'*hoteleria i turisme* ha anat creixent el nombre de perfils professionals. A la taula 9 també s'indica que durant aquests anys han sorgit nous perfils, com ara la família d'*informàtica i comunicacions*, s'ha recuperat el perfil de la família de *tèxtil, confecció i pell* i ha desaparegut el perfil de la família de *vidre i ceràmica*.

Taula 9. Oferta dels perfils professionals en PGS, PQPI i PFI.

<b>Família professional</b>	<b>Perfils professionals com a PGS</b>	<b>Perfils professionals com a PQPI</b>	<b>Perfils professionals com a PFI</b>
Activitats físiques i esportives	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Administració i gestió	– Administratiu / ofimàtica	– Auxiliar en activitats d'oficina i en serveis administratius generals	– Auxiliar en activitats d'oficina i en serveis administratius generals
Agrària	– Jardineria – Viverisme – Floristeria – Tècniques agropecuàries	– Auxiliar en activitats agropecuàries – Auxiliar en vivers i jardins	– Auxiliar en activitats forestals – Auxiliar en vivers i jardins – Auxiliar en activitats agropecuàries
Arts gràfiques	– Arts gràfiques i reprografia – Impressió òfset	– Auxiliar d'arts gràfiques i serigrafia	– Auxiliar d'arts gràfiques i serigrafia
Comerç i màrqueting	– Venda al públic – Magatzem – Atenció al públic	– Auxiliar de comerç i atenció al públic – Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic	– Auxiliar de comerç i atenció al públic – Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic
Edificació i obra civil	– Pintura – Lampisteria – Construcció	– Auxiliar de paleta i construcció – Auxiliar de pintura	– Auxiliar de paleta i construcció – Auxiliar de pintura
Electricitat i electrònica	– Instal·lació d'aigua i gas – Instal·lació de telefonia – Instal·lació d'antenes de TV – Instal·lacions industrials i domèstiques	– Auxiliar en muntatges d'instal·lacions electrotècniques en edificis	– Auxiliar en muntatges d'instal·lacions electrotècniques en edificis
Energia i aigua	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Fabricació mecànica	– Tancaments metàl·lics – Ajust - soldadura – Serralleria i estructures metàl·liques – Electromecànica	– Auxiliar de fabricació mecànica i d'ajust i soldadura – Auxiliar de tancaments metàl·lics i PVC – Auxiliar de mecànica i electricitat – Auxiliar de serralleria	– Auxiliar de fabricació mecànica i d'ajust i soldadura – Auxiliar de fabricació mecànica i instal·lacions electrotècniques – Auxiliar de tancaments metàl·lics i PVC

		i construccions metàl·liques	– Auxiliar de serralleria i construccions metàl·liques
Fusta, moble i suro	– Fusteria – Restauració de mobles – Muntatge i instal·lació de mobles – Tapisseria	– Auxiliar en treballs de fusteria i instal·lació de mobles	– Auxiliar en treballs de fusteria i instal·lació de mobles
Hoteleria i turisme	– Cuina – Serveis de restauració	– Auxiliar de cuina – Auxiliar d'hoteleria: cuina i serveis de restauració – Auxiliar d'establiments hotelers	– Auxiliar de cuina – Auxiliar d'hoteleria: cuina i càtering – Auxiliar d'hoteleria: cuina i serveis de restauració – Auxiliar en establiments hotelers i de restauració
Imatge personal	– Perruqueria – Estètica i imatge personal	– Auxiliar en imatge personal: perruqueria i estètica – Auxiliar de perruqueria	– Auxiliar en imatge personal: perruqueria i estètica
Imatge i so	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Indústries alimentàries	– Forner – Operari d'indústries alimentàries	– Auxiliar de la indústria càrnia – Auxiliar de pastisseria i fleca	– Auxiliar en establiments del sector carni  – Auxiliar de pastisseria i fleca
Indústries extractives	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Informàtica i comunicacions	<i>Sense oferta formativa</i>	– Auxiliar de muntatge i manteniment d'equips informàtics	– Auxiliar de muntatge i manteniment d'equips informàtics
Instal·lació i manteniment	– Instal·lacions de climatització – Manteniment electromecànic – Manteniment general d'edificis – Neteja industrial	– Auxiliar de fontaneria, calefacció i climatització – Auxiliar de manteniment i muntatges d'instal·lacions elèctriques i d'aigua i gas – Auxiliar en muntatges d'instal·lacions elèctriques i d'aigua i gas.	– Auxiliar de muntatges d'instal·lacions elèctriques, d'aigua i gas – Auxiliar de fontaneria, calefacció i climatització
Marítim i pesquer	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Química	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Sanitat	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Seguretat i medi ambient	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Serveis socioculturals i a la comunitat	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
Tèxtil, confecció i pell	– Tall i confecció – Maquinista industrial – Estampació tèxtil	<i>Sense oferta formativa</i>	– Auxiliar de confecció i en tèxtil i pell.



Transport i manteniment de vehicles	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reparació i manteniment de l'automòbil</li> <li>– Xapa i pintura</li> <li>– Mecànica de motocicletes</li> <li>– Electricitat de l'automòbil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Auxiliar de manteniment de carrosseria de vehicles</li> <li>– Auxiliar de reparació i manteniment de vehicles lleugers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Auxiliar de reparació i manteniment de vehicles lleugers</li> </ul>
Vidre i ceràmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ceràmica</li> <li>– Vidre</li> </ul>	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>

Font: elaboració pròpia.

A través del currículum de la formació professionalitzadora que s'implanta en els PGS, els PQPI i els PFI es manté la similitud en l'objectiu de proporcionar als joves no només les *competències professionals*, reproduint al màxim les condicions de treball reals, amb unes normes de funcionament i una programació d'activitats que s'ajusti a la realitat del context empresarial, sinó també les *competències transversals* per adquirir uns hàbits i unes actituds adequats relacionats amb el treball en equip, el compromís, la responsabilitat, l'autonomia, l'esforç, la iniciativa, la puntualitat... que demana el sector empresarial tant a l'alumne de pràctiques com al futur treballador. Marhuenda (1998) ja valorava, en el període dels PGS, la importància de les competències transversals en la vida quotidiana dels joves per millorar la seva participació en la societat, i no tan sols en la seva experiència laboral o formativa. Anys més tard, la Comissió Europea indicava que en la formació professional d'aquests programes orientats a l'ocupació havien de tenir més rellevància les competències transversals, a part dels coneixements propis de l'ofici.

Amb aquest objectiu es volia que els joves poguessin inserir-se en el mercat de treball i adaptar-se a les noves exigències laborals (Comissió Europea, 2010b).

Pérez Escoda i Ribera Cos (2009) constaten que, inicialment, en les accions de formació per a l'ocupació s'utilitzaven eines i recursos orientats a l'assoliment de competències tecnicoprofessionals bàsiques per desenvolupar una professió. Però davant dels canvis que ha generat la globalització en el mercat de treball la formació per a l'ocupació ha passat a donar més pes a l'aprenentatge de les competències transversals a través de la formació i l'orientació, per tal de millorar les perspectives d'ocupabilitat (Pérez Escoda i Ribera Cos, 2009; Valls, 2007).

Malgrat aquesta similitud en la formació professional entre els PGS, els PQPI i els PFI, els programes presenten també diferències. En primer lloc, s'incorpora una nova nomenclatura de la formació professional, amb la denominació *mòduls A obligatoris* en els PQPI i *mòduls de formació professional* en els PFI. Dins d'aquests mòduls s'inclou la *formació professional a l'aula o al taller, la formació en centres de treball i la prevenció de riscos laborals*.

En la *formació professional a l'aula o al taller* s'introdueix el *projecte integrat* en els PQPI, que es manté en els PFI. L'objectiu del projecte integrat és aplicar de manera globalitzadora les competències bàsiques, professionalitzadores i transversals desenvolupades en els diferents mòduls formatius al llarg del procés d'aprenentatge i que estan vinculades al perfil professional. El Departament d'Ensenyament (2013e) defineix el projecte integrat com un treball pràctic relacionat amb un projecte de l'entorn o bé amb el perfil professional, a través del treball en equip per part dels docents i l'alumnat, per poder portar a terme aquesta experiència en contextos reals que permetin als alumnes exposar i difondre el seu treball a l'exterior de l'aula. És una manera de fer participar els joves a posar en pràctica, en el tercer trimestre del curs, els aprenentatges assolits i donar un sentit al que estan aprenent amb activitats que són de curta temporalitat i resultats immediats. A través del projecte, els alumnes del perfil d'hoteleria organitzen, per exemple, un àpat al qual assisteixen famílies i persones responsables i col·laboradores del recurs formatiu. En aquesta activitat s'inclou l'orientació, la preparació i la posada a punt de l'acte així com la seva realització i la valoració posterior. A través del projecte integrat es treballen els mòduls professionals. D'aquesta manera es pretén potenciar la motivació de l'alumnat en la formació professional realitzant tasques de disseny, planificació i execució de tasques reals, elaborant un producte o realitzant un servei relacionat amb el perfil professional que s'estudia. L'equip docent ofereix a cada jove assessorament i seguiment dels seus aprenentatges i resultats, que són analitzats i valorats per tal de millorar les competències bàsiques, professionals i transversals.

Quant a la *formació en centres de treball* coneguda com a pràctiques a l'empresa i que forma part de la formació professional, destaca la importància en els PGS, els PQPI i els PFI de l'aprenentatge de les competències professionals i transversals en un context laboral real. Les empreses ofereixen als alumnes les instal·lacions apropiades i la maquinària

necessària per a la realització de tasques d'un perfil d'auxiliar o ajudant. Normalment, les pràctiques a l'empresa en els PGS, els PQPI i els PFI s'inicien entre el segon i el tercer trimestre del curs i acaben a final de curs, seguint el règim d'alternança entre la formació teòrica i pràctica en el centre educatiu. La formació pràctica en centres de treball és regulada per l'Ordre ENS/193/2002, de 5 de juny, i l'Ordre EDU/416/2007, de 13 de novembre, i desenvolupada en el document que el Departament d'Ensenyament publica anualment on es recull la normativa de les pràctiques i estades en les empreses.

La durada del període en què l'alumne realitza les pràctiques a l'empresa ha anat variant, ja que en els PGS era de 200 hores, en els PQPI tenia un màxim de 250 hores i en els PFI és de 180 hores. Aquest temps permet a l'empresari completar la formació professional del jove com a auxiliar i, si és el cas, arribar a contractar-lo. A part de la diferència entre PGS, PQPI i PFI en el nombre d'hores de pràctiques que l'alumne realitza, també hi ha una novetat en els PQPI i PFI els que no existia en els PGS, que és l'aprovació de l'exempció de pràctiques. L'alumne pot demanar l'exempció si compleix els requisits d'experiència laboral o bé l'adaptació del pla d'activitats de les pràctiques a les necessitats específiques de l'alumnat NEE. A banda de la formació professional a l'aula o aula taller i de la formació en centres de treball, la prevenció de riscos laborals figura dins dels mòduls de formació professional. La formació en prevenció de riscos sorgeix en els PQPI i es manté en els PFI. Aquesta formació té la finalitat de capacitar l'alumnat a identificar els riscos laborals associats al sector professional aplicant les mesures preventives i l'ús adequat de les proteccions personals per tal de preservar la seva seguretat i salut. Aquesta formació sorgeix de la demanda per part de les empreses, que s'ha anat estenent en els darrers anys dels PQPI, amb la introducció de la cultura preventiva en el món empresarial, en establir-se un nou marc normatiu i procedimental en relació als nous sistemes d'organització del treball.

A més de la formació general i de la professional, en el disseny curricular dels PGS, els PQPI i els PFI també s'inclou la **formació i l'orientació laboral**, amb la finalitat d'aproximar l'alumne al coneixement dels principals aspectes de l'entorn laboral i de la realitat socioeconòmica de l'entorn proper i de facilitar-li la tasca de cerca de treball de manera molt pràctica i real, relacionada principalment amb la seva especialitat professional. Amb aquesta orientació laboral es pretén donar a conèixer les nocions bàsiques sobre drets i deures dels treballadors, contractació, característiques i tipologia de

les empreses, tècniques de cerca de feina, etc. (García del Estal, 1998). L'orientació laboral va lligada a l'*orientació personal*, que ofereix a l'alumne la possibilitat que es conegui a si mateix, a l'*orientació acadèmica*, que s'encarrega de fer el seguiment de l'evolució de l'assoliment de les competències bàsiques durant el curs, i a l'*orientació professional* a través de l'assessorament sobre les possibilitats formatives que ofereix el sistema educatiu, per tal de seguir un itinerari formatiu o accedir a la primera experiència laboral.

Un altre àmbit que forma part del currículum dels programes de segona oportunitat és la *tutoria*, que es manté com a eix transversal i principal de PGS, PQPI i PFI. La tutoria que es porta a terme en els tres programes és grupal i individual al llarg de tot el curs. L'objectiu de la tutoria, compartit en tots tres programes, és el seguiment dels alumnes de manera contínua. Aquest seguiment es fa sobre el procés formatiu en l'adquisició de les competències, l'assoliment d'habilitats socials, autocontrol i actituds per tal de millorar el desenvolupament de l'autoestima, la motivació i les habilitats i destreses que permetin a l'alumnat planificar i gestionar el seu futur. A través d'aquest seguiment se l'assessora sobre els recursos per a la seva integració sociolaboral a través de la inserció laboral o socioeducativa, mitjançant la continuïtat en els estudis de cicles formatius de grau mitjà o altres opcions formatives de caràcter ocupacional. Un altre aspecte similar entre els tres programes és la relació que manté la tutoria amb la resta d'àrees formatives que, segons Soler (2007), permet el seguiment del procés d'aprenentatge de cada alumne, la revisió dels interessos i les motivacions que sorgeixen durant el curs per tal de reconduir els punts febles.

El darrer àmbit de l'estructura curricular és la *formació complementària* que s'oferia en els PGS i que s'ha anat reconduint cap a la tutoria grupal en els PQPI i els PFI, a través d'activitats que busquen afavorir hàbits positius en l'àmbit social. Mitjançant aquestes activitats lúdiques, esportives i culturals es realitzen trobades entre alumnes de diferents modalitats formatives per potenciar les relacions socials.

Finalment, cal destacar que en el currículum dels PQPI es van incorporar els *mòduls C*, de caràcter voluntari, que tenen la finalitat de facilitar als alumnes l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria. Aquest mòdul voluntari, a Catalunya es podia cursar en els centres de formació de persones adultes, en paral·lel o posteriorment als mòduls B i A obligatoris del PQPI, sempre que aquests s'haguessin superat. A la resta de

l'Estat espanyol, en canvi, on la durada dels PQPI era de dos cursos acadèmics, els mòduls C estaven incorporats al segon curs dels PQPI i formaven part de l'estructura curricular del programa. Per accedir als mòduls C es realitzava prèviament un pla individual als alumnes que havien cursat els *mòduls A i B* obligatoris del PQPI, per tal de determinar la conveniència de cursar els *mòduls C* o bé orientar-los cap a altres cursos que oferien aquestes escoles. El motiu que l'alumne s'incorporés a altres cursos era que necessitava més temps del que oferien els *mòduls C* per poder assolir el graduat d'ESO, ja que aquests tenien una durada màxima de 245 hores. L'estructura curricular dels *mòduls C* l'establia el Departament d'Educació en l'annex 5 del Decret 161/2009, de 27 d'octubre, i estava basada en dos àmbits: l'àmbit de comunicació, que incloïa tres llengües (català, castellà i llengua estrangera), i l'àmbit científicotecnològic, centrat en les matemàtiques. Els mòduls C, a més d'impartir-se en els centres de formació de persones adultes, també s'impartien en centres privats autoritzats que oferien PQPI, i a distància a través de l'Institut Obert de Catalunya (IOC).

### **3.2.2.e. La metodologia**

En el marc dels PGS, els PQPI i els PFI s'elabora un pla individualitzat a l'inici de curs, en el qual es recullen les competències prèvies de cada jove i les seves necessitats i interessos, que es poden revisar al llarg del programa amb els alumnes, individualment, per tal de fer un seguiment de la seva implicació i del seu compromís personal.

Soler (2007) indica que la metodologia que es portava a terme en els PGS permetia que els alumnes realitzessin tasques manipulatives i adquirissin habilitats per assolir els aprenentatges. La metodologia activa, dinàmica i aplicada en situacions de la vida quotidiana i del món laboral permetia motivar l'alumne en el seu aprenentatge. Aquesta metodologia inicial dels PGS s'ha anat diversificant en els PQPI i els PFI, cosa que ha comportat la integració dels diferents continguts en projectes tant de caire individual com grupal, amb activitats significatives per a l'alumnat que potencien la implicació de cada jove en el seu procés formatiu i en contextos reals del món dels adults (empreses, tallers, establiments, administracions...).

Com a aspecte comú entre els PGS, els PQPI i els PFI hi ha la intenció d'afavorir

l'aprenentatge significatiu amb un enfocament globalitzador que integri els continguts dels àmbits o mòduls formatius dels programes, per arribar al debat i la reflexió juntament amb els companys i docents. A través d'aquest plantejament es pretén enfortir la motivació, l'autoestima i l'autoconfiança dels alumnes, superant les barreres que obstaculitzen la implicació personal en el propi procés de formació. A més, amb aquesta implicació l'alumne va construint el seu projecte de vida en els àmbits personal i professional, mitjançant l'assoliment de les competències bàsiques, professionals i transversals i mitjançant la participació ciutadana, en el sentit de sentir-se útil a la societat i integrar-s'hi, com indiquen Moliner, Fuster, Peris i Saldaña (2003).

Per tal d'afavorir l'aprenentatge significatiu es potencia des dels PGS, els PQPI i els PFI el treball per projectes. Rogero i Gordo (2006) assenyalen la importància que es treballi per projectes, ja que es parteix dels interessos dels alumnes per donar sentit al món on viuen, i es resolen situacions que es poden trobar al llarg de la seva vida. El treball per projectes possibilita el desenvolupament transversal dels àmbits o mòduls formatius i així s'empeny l'alumne a ser actiu, participatiu, creatiu i resolutiu en les situacions que es plantegen, a més d'aprendre a cercar informació per anar completant les tasques dels projectes, i tot això facilita l'adquisició de les competències bàsiques, professionals i transversals. Casares (2007) manté que els continguts s'han de presentar de forma significativa i funcional per tal de reclamar l'atenció i la curiositat de l'alumne, i poder facilitar-li així l'assoliment dels aprenentatges.

En definitiva, la metodologia dels PGS, els PQPI i els PFI pretén adaptar-se a les necessitats dels alumnes i a l'adequació progressiva de les competències de l'aprenentatge bàsic, per facilitar l'objectiu d'aquests programes, que és la transició a la vida activa i ciutadana a través de la inserció laboral o de la continuïtat formativa.

### **3.2.2.f. La tutoria i l'orientació**

La tutoria, en els programes de segona oportunitat, és *“un recurs orientat a proporcionar un ambient de cordialitat i confiança, un espai de trobada, d'anàlisi i de reflexió interpersonal i un marc educatiu per a la participació i el diàleg que permet a l'alumne sentir-se acceptat i valorat”* (García Fernández, 2006, p. 200).

L'espai de trobada amb l'alumnat és un tret comú de l'acció tutorial en els tres programes (PGS, PQPI i PFI), tal com s'indica en el desplegament normatiu. En la normativa del PQPI hi ha més concreció sobre l'acció tutorial que en la dels PGS i els PFI, en els quals té un caire més general. En el PQPI es fa referència al seguiment del desenvolupament personal i professional de cada alumne, a l'assoliment de les competències i les habilitats necessàries per sortir-se'n amb èxit, tant laboralment com a la vida quotidiana. Delgado *et al.* (2013)<sup>7</sup> remarquen que la tutoria, com a eix vertebrador dels PQPI, ha de facilitar estratègies perquè els alumnes siguin capaços de prendre decisions de manera adequada i vagin construint un projecte personal i professional.

A més, alguns objectius generals que s'estableixen en la normativa dels PGS (Decret 123/2002) i en els PQPI (Decret 140/2009) estan relacionats amb la tutoria i l'orientació personal, acadèmica i professional. A la taula 10 es presenten els objectius de la tutoria i l'orientació en els PGS i els PQPI, que són molt similars.

Taula 10. Objectius generals de la tutoria i l'orientació en els PGS i els PQPI.

Programa de garantia social	Programa de qualificació professional inicial
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desenvolupar i consolidar la seva maduresa personal mitjançant l'assoliment d'actituds, hàbits i capacitats que els permetin participar com a ciutadans i ciutadanes responsables en les activitats socials, laborals i culturals.</li>   <li>– Fomentar i desenvolupar el principi d'igualtat d'oportunitats entre els i les joves en l'accés a la formació i el treball.</li>   <li>– Proporcionar l'orientació laboral i acadèmica que correspongui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desenvolupar i consolidar la maduresa personal de cadascun dels i de les joves, mitjançant l'assoliment d'actituds, habilitats i capacitats que els permetin participar com a ciutadans i ciutadanes responsables, d'acord amb els valors de convivència en una societat democràtica.</li>   <li>– Fomentar i desenvolupar el principi d'igualtat d'oportunitats en tots els àmbits, i molt específicament en l'accés dels i de les joves a la formació i al treball.</li>   <li>– Proporcionar l'orientació professional i acadèmica que correspongui per tal que cadascun dels i de les joves pugui desenvolupar itineraris coherents de formació i capacitació professional que facilitin la seva inserció i promoció professional.</li> </ul>

Malgrat que en els PFI no es preveu específicament en l'objectiu general la tutoria i l'orientació (Resolució ENS/1102/2014), sí que inclou, en la seva estructura curricular, les accions de seguiment i orientació, que tenen una consideració especial, seguint un model similar al que es realitzava en els PQPI.

<sup>7</sup> Coordina el grup de treball d'orientació del Consorci d'Educació de Barcelona (2013), format per tutors de PTT i FIAP de Barcelona, que ha redactat un document de bones pràctiques de tutoria i propostes per a l'elaboració del pla d'acció tutorial dels PQPI.

L'acció tutorial en els tres programes combina la *tutoria individual* i la *tutoria grupal* com a estratègies per realitzar el seguiment continuat de cada alumne. Mentre que en la tutoria individualitzada es manté estable el nombre mínim sessions que s'han de portar a terme en cada trimestre del curs, en la tutoria grupal s'incrementa el nombre d'hores, com s'exposa a la taula 11.

Taula 11. La distribució de la tutoria grupal i de la tutoria individual durant el curs.

<b>Programa de garantia social</b>	<b>Programa de qualificació professional inicial</b>	<b>Programa de formació i inserció</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutoria individualitzada (una sessió mínima per trimestre amb cada alumne)</li> <li>• Tutoria en grup (20 h)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutoria individualitzada (una sessió mínima per trimestre amb cada alumne)</li> <li>• Tutoria en grup (mínim 35 h)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutoria individualitzada (una sessió mínima per trimestre amb cada alumne)</li> <li>• Tutoria en grup (40 h)</li> </ul>

La *tutoria individualitzada*, en aquests programes, consisteix en una atenció personalitzada, un acompanyament i un seguiment de l'evolució de cada estudiant durant tot el curs i de la inserció laboral o educativa en finalitzar-lo. Com a finalitat de l'atenció individualitzada destaca:

- El seguiment del procés formatiu de cada jove.
- L'orientació personal, acadèmica i professional necessària per definir el seu projecte de futur.
- L'acompanyament en la inserció laboral o educativa a la finalització del programa.

En els programes de segona oportunitat, l'orientació professional ha de possibilitar el desenvolupament de les competències necessàries per tal que el jove pugui identificar, escollir i reconduir totes les seves alternatives per accedir i adaptar-se al món laboral (Jurado i Olmos, 2010). En aquesta mateixa línia, Sanz (2010) considera que l'orientació professional ha de permetre l'assoliment de les competències professionals i transversals per tal de facilitar la incorporació i la mobilitat dels joves dins el mercat laboral.

La tutoria individualitzada es porta a terme paral·lelament a la *tutoria grupal*. Els temes que es desenvolupen en els PGS, els PQPI i els PFI són comuns, i giren entorn de l'autoconeixement, la integració en el grup, la cohesió grupal, la motivació, l'autoavaluació, i l'orientació personal, acadèmica i professional, amb la intenció de



facilitar la consecució d'actituds positives i hàbits socials en el grup d'alumnes, tant a dins com fora de l'aula. La *tutoria grupal* permet també establir i consolidar els límits que necessiten els alumnes, que són transmesos pel tutor a partir del recull de les informacions derivades de tots els docents involucrats (Delgado *et al.*, 2013). Per construir aquest projecte, cal que el jove segueixi un procés de reflexió i maduració de l'experiència viscuda i que tingui en compte el present i el futur per tal de trobar un sentit a aquest projecte. També és important ensenyar als joves que la transició no és un procés lineal en la nostra societat i que cal adaptació davant de les circumstàncies que ofereixen els entorns formatiu i laboral.

Les tutories individuals i grupals tenen un paper important en els PGS, els PQPI i els PFI, i per això l'administració educativa catalana demana projectes pedagògics que indiquin de quina manera es treballarà la tutoria. Els centres i entitats de titularitat privada presenten aquest projecte a l'administració educativa per tal que els autoritzi a portar a terme les modalitats formatives de segona oportunitat. En les bases reguladores de les ordres anuals, com les del curs 2015-2016 (ENS/331/2015), s'indica que en el projecte pedagògic s'han d'especificar els objectius i les activitats que es portaran a terme en relació amb la tutoria i el seguiment de l'alumnat, per mitjà dels apartats següents:

- a) Tutoria, seguiment i avaluació de l'alumnat
- b) Preparació i seguiment de la FCT.
- c) Treball en equip dels formadors per a l'aplicació del projecte pedagògic del PFI.
- d) Col·laboracions previstes amb entitats de l'entorn: administració, empreses, centres educatius i altres.

A partir de la valoració dels diferents apartats que formen el projecte pedagògic s'autoritza el desenvolupament o no de la modalitat de PFI-autoritzat. Com que la tutoria i l'orientació són un eix importantíssim per realitzar el seguiment de l'itinerari personal, formatiu i professional en aquests programes, figura com el primer punt dels quatre apartats del projecte, que, a més, està relacionat amb la resta dels apartats.

En definitiva, les tutories individual i grupal que formen part de l'acció tutorial dels PGS, els PQPI i els PFI tenen com a finalitat fer el seguiment dels alumnes al llarg del curs. El seguiment de l'alumnat es realitza del principi al final de curs, de manera transversal a

través dels diferents mòduls formatius, amb la participació de tot l'equip docent, a més de la tutoria per part del tutor. El seguiment que es realitza a cada alumne té la intenció que aquest participi en la construcció del seu projecte de futur i sigui acompanyat cap a la transició acadèmica o laboral en finalitzar el programa.

### **3.2.2.g. L'alumnat**

La normativa indica dos requisits bàsics per accedir als programes de segona oportunitat: *l'edat i no disposar de la titulació de graduat dels estudis obligatoris*. En els PGS també es demanava que l'alumne estigués a l'atur. Respecte al criteri de l'edat, en els PGS estava fixada entre 16 i 25 anys, i actualment, en els PFI, és entre 16 i 21 anys. Tanmateix, el nombre de joves de 16 i 17 anys que accedeixen a aquests programes és el més elevat. El curs 2011-2012 hi havia un 75 % d'alumnes de 16 i 17 anys en els PQPI a Catalunya, (Valiente, Zancajo i Tarrío, 2014), i aquest percentatge s'ha mantingut en cursos posteriors.

Durant l'etapa dels PQPI s'acceptava que s'hi incorporessin alumnes de 15 anys com a mesura excepcional, si havien esgotat les vies ordinàries d'atenció a la diversitat que es podien oferir des dels mateixos instituts, i sempre que es tingués l'avaluació psicopedagògica i acadèmica de l'equip docent, la conformitat de les famílies i el compromís escrit per part de l'alumne de cursar els mòduls C amb caràcter obligatori. L'altre requisit bàsic per matricular-se als PQPI continuava sent no tenir el graduat d'ESO. Un altre aspecte que ha anat variant és el canvi de propòsits dels alumnes que es matriculen en aquests programes. Els primers anys d'existència dels PGS, els alumnes majoritàriament tenien el propòsit de cercar feina (Ruiz Serra, 1998), motivats per la possibilitat de tenir uns ingressos econòmics, gràcies a la facilitat d'accedir a llocs de treball temporal que ofereix el mercat de treball amb feines poc qualificades. Així podien adquirir béns materials i constituir una família, i iniciar abans que la majoria dels seus iguals l'accés a la vida adulta. Aquesta preferència s'ha anat modificant, i els joves inscrits en els PQPI i els PFI opten per continuar estudiant, a causa de la incorporació de nous itineraris que poden seguir en finalitzar el programa i de les escasses ofertes de treball per als joves sense formació qualificada om a conseqüència de la crisi econòmica dels darrers anys.

El procés de preinscripció<sup>8</sup> dels joves als PGS, els PQPI i els PFI s'ha anat modificant. En els PGS es realitzava una entrevista per recollir els interessos, motivacions, aptituds i habilitats dels joves i valorar-ne el grau d'adequació als objectius del programa. En els PQPI i els PFI els joves han de presentar una sol·licitud de preinscripció i han de mantenir una entrevista personalitzada per tal de valorar, amb uns barems establerts, l'adequació del programa als seus interessos, motivació i aptituds. El barem també inclou la qualificació mitjana obtinguda en l'educació secundària obligatòria i els cursos que ha cursat el jove en l'educació secundària obligatòria. L'accés de l'alumne depèn, doncs, del barem obtingut.

Amb l'alumnat matriculat es configuren els grups dels PGS, de caire heterogeni, equilibrats respecte de les variables edat, sexe, nivell acadèmic, nacionalitat, motivacions i ritmes de treball. En els PQPI i els PFI, en canvi, s'agrup els alumnes matriculats, normalment, per perfils professionals, amb un total màxim de 17 alumnes, amb la reserva inicialment en els PQPI, de dues places per alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), que posteriorment es va reduir a una plaça que es manté avui dia en els PFI. L'assignació dels alumnes amb NEE en els grups d'alumnes es realitza a través de la comissió de garantia d'admissió, formada habitualment per la inspecció, professionals de l'EAP i el coordinador de formació professional de cada servei territorial.

La matriculació d'un alumne NEE origina una reducció de ràtio d'alumnat en un grup ordinari de PQPI o PFI. Marín Marín, García Carmona i Sola (2013) consideren que aquesta reducció és suficient per portar a terme els principis d'individualització i atenció a l'alumne i satisfer les seves demandes. Castro (2012) opina que l'impacte d'aquests programes de transició al treball afavoreixen els alumnes NEE tant pel que fa a l'aprenentatge dels continguts adreçats a facilitar la inserció laboral com pel que fa al desenvolupament personal, i que comporten canvis en l'autopercepció de les pròpies capacitats i en la percepció que en tenen els altres. A part dels programes de segona oportunitat ordinaris, en què es reserva una plaça per a alumnes NEE, hi ha programes adaptats per a alumnes NEE, amb un mínim de 12 places i una durada de dos cursos.

---

<sup>8</sup> Procediment establert en el Decret 75/2007, de 27 de març, i el Decret 10/2012, de 31 de gener, juntament amb les resolucions anuals en què s'aproven les normes de preinscripció i matriculació de l'alumnat en els programes de segona oportunitat propis del Departament d'Ensenyament.

### 3.2.2.h. L'equip docent

Els equips docents que intervenen en els PGS, els PQPI i els PFI tenen en comú que estan formats per un professional com a professor tutor i un o diversos professors que realitzen la formació professionalitzadora.

Seguint Delgado (2013), el professional que exerceix de professor tutor ha de ser polivalent, flexible i adaptable per realitzar tasques d'animador, docent i orientador, però alhora ha de mantenir, segons Bernard i Molpeceres (2006), els hàbits de disciplina i compliment de les normes de funcionament, per tal de facilitar als alumnes l'adaptació al món laboral. Sánchez Asín *et al.* (2004) sostenen que el professor amb tasques de tutor, a part de tenir estratègies i habilitats per gestionar l'alumnat a l'aula, ha de saber acompanyar-lo i assessorar-lo al llarg del curs. És a dir, trencar l'esquema del professor simplement com a transmissor de coneixements.

El professor tutor és una figura clau per a l'alumnat, i molt sovint s'estableix un marc de referència i confiança que anirà creixent a mesura que l'alumne se senti escoltat, apreciat i valorat. Per això cal que el tutor presenti unes característiques o qualitats que li permetin fer un treball proper i continuat amb l'alumnat i que faciliti la construcció del projecte de futur entre cada alumne i el seu tutor referent, com indiquen Blasco i Casado (2013), i poder facilitar així la transició cap al món laboral o formativa. Els professors tutors han de tenir principalment un grau universitari de pedagogia o psicologia per impartir la formació bàsica i fer les tutories grupal i individual i l'acompanyament de l'alumne al llarg del curs. Cada vegada més, amb les situacions personals, familiars i socials que els alumnes porten sobre les espatlles, els tutors, com a puntals de les modalitats formatives dels PGS, els PQPI i els PFI, a part de realitzar les tasques que venen determinades, exerceixen altres funcions fora del marc d'aplicació dels programes, i ajuden a resoldre situacions específiques de l'alumnat, i això és part fonamental de l'èxit d'aquests programes (Delgado *et al.*, 2013).

El professorat que realitza la formació professionalitzadora rep, normalment, el nom de professor expert, professor de taller o professor tècnic. Ha de tenir titulació acadèmica o experiència laboral vinculada a la formació que imparteix a l'alumnat i capacitats per gestionar les sessions formatives com ara les pràctiques als tallers.

Els PGS, els PQPI i els PFI coincideixen, per una banda, en el fet que tenen equips reduïts de professors, i això facilita la cohesió i la coordinació entre ells i, per tant, la possibilitat d'oferir una bona atenció als alumnes, i ajuda en l'assoliment dels objectius del programa. Entre tots realitzen diverses funcions, segons Jiménez Reyes *et al.* (2006):

- Funcions de relació personal: donant seguretat, establint contacte afectiu, donant suport a cada alumne per tal de millorar l'autonomia personal.
- Funcions d'animació de la vida del grup: afavorint les comunicacions entre els alumnes, motivant el grup i potenciant la cooperació entre els alumnes.
- Funcions d'organització: establint un marc de funcionament tant en l'espai de l'aula i del taller com a l'empresa.
- Funcions educatives: seguiment del procés d'assoliment de les competències personals, professionals i transversals.

Conjuntament amb aquesta combinació de funcions que es requereix per formar i acompanyar l'alumnat, León Guerrero i el Grupo de Investigación FORCE (2000) matisen que, a més, el professorat ha de mantenir una actitud positiva i interès de millora professional per superar les mancances que puguin tenir pel que fa a estratègies metodològiques o formatives, fet que ocorria més en els PGS que en els PQPI. Marhuenda (1998) considera que els professors experts i els tutors que formen part de l'equip docent passen a ser molt sovint el referent dels alumnes.

Malgrat que els equips docents dels PGS i els PQPI eren un referent per a l'alumnat, molt sovint patien inestabilitat, sobretot els experts o professors de taller, deguda en bona part a la precarietat laboral d'aquests professionals (Calvo, Rodríguez i García, 2012). Aquesta inestabilitat era més acusada en els programes que estaven supeditats a l'aprovació anual de subvencions, fet que incidia en la incertesa de l'inici de curs i oferia poca seguretat de continuïtat per al curs següent.

Una altra dificultat comuna del professorat expert, que s'ha reduït progressivament amb els anys de funcionament dels PQPI i els PFI, és la manca de formació didàctica (Marhuenda, Ruiz, Peña, Zacarés i Molpeceres, 2000). Els tutors dels programes fan un seguiment de les necessitats dels experts i els assessoren pedagògicament al llarg del curs. Des de l'administració es realitzen cursos de formació, grups de treball, trobades pedagògiques,

etc., per tal d'atenuar aquestes mancances. A més, l'administració introdueix la regulació de requisits als experts per impartir docència en els PFI, a part de la formació específica amb titulació i experiència laboral relacionada amb els mòduls professionals que ensenya. També és important que els professors tinguin habilitats comunicatives i empatia amb l'alumnat per tal de saber gestionar el grup d'alumnes.

Altres dificultats externes que afectaven la dinàmica dels equips docents dels PGS i els PQPI, segons Marhuenda *et al.* (2000), i que es donen també en els PFI actuals, són la poca adequació de les instal·lacions, de la maquinària i dels materials i els insuficients equips per desenvolupar la formació professionalitzadora.

### **3.2.2.i. L'avaluació de l'alumnat**

L'avaluació que es porta a terme en els PGS, els PQPI i els PFI té en comú que és una avaluació personalitzada, contínua i formativa. Al començament del curs es porta a terme una entrevista amb cada alumne per registrar el punt de partida sobre els seus interessos, la seva motivació i la seva predisposició per aprofitar el recurs formatiu i les expectatives formatives o laborals que té. La informació recollida permet fer el seguiment del progrés de l'assoliment de les competències bàsiques, professionals i transversals, de les necessitats, de l'evolució de l'actitud i del grau de maduresa de cada alumne, al llarg del curs. Aquesta avaluació contínua, que es porta a terme durant el curs de manera trimestral, permet potenciar la motivació a cada alumne per tal que reconduïxi aspectes que ha de millorar, en el moment que es consideri convenient (Jiménez Reyes *et al.*, 2006).

En els tres programes, durant la primera avaluació, que es realitza al final del primer trimestre, es repassen, conjuntament amb els alumnes, les qualificacions obtingudes, i es comenten tant els aspectes que s'han de millorar com els que van bé. També es valora si els resultats obtinguts estan en consonància amb les expectatives inicials plantejades per l'alumne. Aquesta valoració molt sovint es fa arribar a les famílies, de manera presencial o no, per descriure el procés d'adaptació i com ha transcorregut el primer trimestre. En la primera avaluació és important que l'equip docent sigui curós amb les qualificacions dels coneixements i de les competències assolides, així com amb la valoració de les actituds, per tal que l'alumne sigui prou conscient de la situació real i conegui quins aspectes ha de

millorar. Cal que l'avaluació, com destaca Marhuenda (2006), estigui basada en la correcció i no en la sanció. La segona avaluació es realitza al final del segon trimestre, més en els PQPI i els PFI que en els PGS, per tal de constatar si l'alumne ha fet avenços respecte al primer trimestre, en els seus aprenentatges i conductes. Igual que en la primera avaluació, es comuniquen als alumnes les observacions dels professors que formen part de l'equip docent. En els PQPI i els PFI, aprovar aquesta avaluació permet als alumnes que es volen presentar a les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà l'exempció de la part científica i tecnològica de les proves.

Al cap d'un mes de la segona avaluació, aproximadament, es porta a terme l'avaluació extraordinària en els PQPI i els PFI, en què s'avalua de nou els alumnes que es presenten a la prova d'accés a cicles formatius de grau mitjà (PACFGM). Els alumnes que aproven el PFI queden exempts de la part científica i tecnològica de la PACFGM, mentre que els alumnes que obtenen una qualificació de 8 o més en aquesta avaluació extraordinària queden exempts de realitzar la PACFGM. Als alumnes que obtenen una nota superior a 5 en el PQPI o el PFI la seva nota es multiplica per un valor numèric que ha anat variant amb el temps, ja que s'ha passat del 0,4 en el PQPI al 0,2 actual, i aquest valor se suma a la nota obtinguda en la PACFGM, que ha de ser superior a 4.

Finalment, en l'avaluació final dels PGS, els PQPI i els PFI es valora la formació bàsica i professional amb les pràctiques als centres de treball. Aquesta avaluació de les pràctiques, a part de la valoració de l'equip docent, també inclou la valoració de l'empresariat. A diferència dels PGS, en els PQPI i els PFI es valora el projecte integrat i les pràctiques amb una qualificació d'apte o no apte en l'assoliment de les competències per desenvolupar les tasques d'auxiliar. En aquesta darrera avaluació es constata si es consoliden o no els objectius fixats a l'inici del programa, per tal que el tutor assessori cada alumne sobre les opcions formatives, tant dels diferents cicles formatius de grau mitjà com de l'oferta formativa dels centres de formació d'adults. En aquest assessorament s'informa els alumnes sobre els processos de preinscripció en aquests estudis i dels recursos i eines que haurien d'utilitzar per a la cerca de feina.

Al llarg del curs l'equip docent dels PGS, els PQPI i els PFI, els tutors d'empreses i els alumnes utilitzen diferents instruments per avaluar: registres d'observació de les activitats avaluatives que es realitzen a l'aula o al taller, de projectes o treballs que realitzen els joves

individualment o en grup, exposicions orals i exàmens (Moliner *et al.*, 2003). Els tutors d'empreses, juntament amb els tutors dels programes de formació, avaluen les pràctiques dels alumnes a partir del pla d'activitats que s'ha acordat i que permet fer el seguiment de l'assoliment de les competències. Els alumnes s'autoavaluen i d'aquesta manera són més participants de l'evolució dels seus aprenentatges i prenen consciència del seu comportament.

Després de l'última avaluació, a final de curs, es fa un seguiment dels alumnes al cap de sis mesos i d'un any d'haver cursat el PGS, el PQPI o el PFI, per tal de conèixer la seva situació laboral i formativa.

### **3.2.2.j. La certificació acadèmica**

En superar el programa l'alumnat rep un certificat acadèmic que, al llarg dels anys, ha anat augmentant en reconeixement formatiu i laboral. En els PGS, el certificat acadèmic recull els mòduls formatius cursats i acredita les competències assolides en cada àmbit. S'obtenen així els certificats de professionalitat (Disposició addicional tercera del Real decreto 797/1995, de 19 de maig). A més, permet als joves inscriure's en les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà. Tot i això, el certificat acadèmic dels PGS, com constata Arteaga (2009), té poca validesa acadèmica i laboral i poc reconeixement social, i li manca equiparació amb altres nivells formatius (Martínez Morales, 1998). Sopeña (2008) citada per Subirats *et al.*, (2009), corrobora que la finalització de la formació dels PGS no té valor real en el mercat de treball. No obstant això, l'alumne pot mostrar l'assoliment dels aprenentatges d'una formació relacionada amb un perfil professional. L'establiment dels PQPI, i posteriorment dels PFI, ha suposat un canvi significatiu pel que fa a la certificació acadèmica i professional. En el certificat d'aquests programes s'inclouen els mòduls formatius superats, i això permet acreditar les unitats de competència de qualificació de nivell 1 i possibilita obtenir el certificat de professionalitat corresponent, que expedeix el Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC). A més, el Departament d'Ensenyament estableix el reconeixement d'aquest certificat per a la continuïtat formativa, amb els següents efectes:

- Beneficis en la prova d'accés a cicles formatius de grau mitjà, segons estableixi la convocatòria anual de les proves d'accés que publica el Departament d'Ensenyament.



- Incorporació als centres de formació d'adults per cursar els mòduls per obtenir el graduat d'educació secundària malgrat que no es compleixi el requisit de tenir 18 anys (Departament d'Ensenyament, 2016b).
- Reconeixement dels mòduls superats en els PFI per tal d'obtenir el títol de formació professional bàsica, segons la resolució ENS/1102/2014, de 21 de maig.

Vélaz de Medrano (2004) manifesta que els alumnes del PQPI podien obtenir el graduat en educació secundària estudiant les competències bàsiques el segon any de PQPI a l'Estat espanyol, mentre que a Catalunya era un mòdul voluntari al qual podia accedir qualsevol alumne quan hagués superat els mòduls obligatoris del PQPI.

### **3.2.2.k. Els itineraris que es poden seguir en acabar el curs**

L'alumne, quan finalitza algun dels programes PGS, PQPI o PFI i obté el certificat acadèmic, inicia una nova transició cap a una continuïtat educativa o d'inserció en el món laboral. Merino, García Gracia i Casal (2006) destaquen que, amb la incorporació dels PQPI, es produeix una connexió més gran amb els estudis de l'ensenyament postobligatori, i això permet als alumnes seguir itineraris formatius, igual que els de PFI. Entre aquests itineraris, es preveu l'accés a un CFGM a través de la superació de la PACFGM, els mòduls C (només en els PQPI) o els cursos de l'ESO, i la preparació de la PACFGM que s'ofereix a les escoles d'adults. També es pot accedir a cursos de formació ocupacional o altres formacions de caràcter privat, com s'ha exposat més àmpliament en el capítol II d'aquesta investigació.

## **CAPITOL IV. EL CONTEXT DE LA RECERCA. LES MODALITATS FORMATIVES: PLA DE TRANSICIÓ AL TREBALL I FORMACIÓ I APRENENTATGE PROFESSIONAL**

Descrites les similituds i diferències entre els PGS, els PQPI i els PFI, i havent contextualitzat per tant aquests programes de segona oportunitat en l'ampli camp de la formació postobligatòria, a continuació ressaltaré les principals característiques del *pla de transició al treball (PTT)* i la *formació i aprenentatge professional (FIAP)* com a modalitats formatives d'aquests programes, propis del Departament d'Ensenyament, i als quals s'adreça aquesta investigació.

La primera part d'aquest capítol se centra en l'inici, l'evolució i les característiques de les dues modalitats formatives, que han format part i continuen formant part dels programes de segona oportunitat, que acumulen ja més de tres dècades de funcionament a Catalunya.

La segona part del capítol descriu la funció i l'evolució de la tutoria i l'orientació en el PTT i el FIAP, i està relacionada amb el tercer objectiu que s'exposa en la introducció d'aquesta tesi. Quan arribem al desplegament de l'acció tutorial en el PTT i el FIAP, s'analitzarà una de les figures importants del PTT, que és el professor tutor. En el FIAP les funcions de tutor es duen a terme entre el professor i el monitor com a equip docent.

Per al tractament del tema de la tutoria i l'orientació en el PTT i el FIAP es tenen en compte aportacions teòriques i la meua pròpia experiència professional els darrers 17 anys, i el contacte i el treball continuat amb diferents tutors del PTT i professors i monitors del FIAP, reunions de treball, exposicions i intercanvis d'experiències formatives i cursos de formació. Tot això m'ha permès estudiar el paper de la tutoria i l'orientació en el seguiment del desenvolupament competencial de l'alumnat.

#### 4.1. Creació i evolució del PTT i del FIAP

A finals dels anys 70 naixia una iniciativa comunitària amb caràcter experimental que pretenia millorar la preparació dels joves per a l'activitat professional i la transició de l'escola a la vida activa, a través del Programa Acció I (1977-1980) i del Programa Acció II (1982-1987). El que intentaven els estats membres de la Unió Europea era posar en servei diferents mesures per reduir l'atur juvenil, potenciant en els joves els coneixements, capacitats, aptituds, qualitats personals i socials necessaris per afrontar amb èxit el pas cap al món del treball, fent que adquirissin una qualificació professional o una experiència sistemàtica de treball posterior al període escolar i oferint-los una orientació professional específica per tal que prenguessin consciència de la importància d'un aprenentatge permanent (Valle, 2006).

A Catalunya, dins de les competències educatives de la Generalitat, es crea el programa formatiu pla de transició al treball (PTT) el 1986, i el 1997 es gestiona el programa casa d'oficis, que actualment es denomina programa de formació i aprenentatge professional (FIAP). Són les dues modalitats formatives amb més llarga trajectòria de funcionament.

En aquest apartat ens endinsarem en les particularitats del PTT i del FIAP, que formen part dels PGS, els PQPI i els PFI (Resolució ENS/1102/2014, de 21 de maig), a través de la descripció dels orígens i el desenvolupament de les dues modalitats formatives com a PQPI, que és el període formatiu que s'estudia en aquesta recerca. En la descripció es ressalten els aspectes particulars i diferenciadors del PTT i del FIAP. El Departament d'Ensenyament ha gestionat al llarg de 31 anys (1986-2017) el pla de transició al treball i 19 anys (1998-2017) la formació i aprenentatge professional com a modalitats formatives postobligatòries dels PGS, els PQPI i els PFI.

La primera modalitat formativa, el *pla de transició al treball*, neix el curs 1986-1987, i és un recurs formatiu creat i executat pel mateix Departament d'Ensenyament mitjançant un conveni de col·laboració amb les administracions locals i amb el suport del Departament de Treball i de la Unió Europea. L'objectiu principal del PTT és la inserció laboral dels joves (Báscones, 1995). El primer PTT es va iniciar al barri de la Zona Franca de Barcelona amb 4 grups i un total de 53 alumnes, i es va portar a terme un ampli *treball de*

*camp*, amb la intenció de conèixer l'entorn empresarial sobre el terreny i analitzar la informació que s'havia recollit sobre el teixit empresarial del territori. A través d'aquest treball globalitzador, que proporcionava un coneixement de la realitat econòmica i laboral es podia dissenyar un model de programa amb possibilitats de fer-lo extensiu a altres municipis catalans el curs següent.

El model del PTT es basava en la interrelació de l'orientació, la formació i la inserció que es portava a terme en les tres fases establertes en el programa. El Departament d'Ensenyament (1995) definia la primera fase com a *orientació i formació per a la transició*; es duia a terme coincidint amb el primer trimestre de curs i se centrava en la remotivació, la redinamització, l'orientació i el reforç de les competències bàsiques, amb la intenció que l'alumne partís de la seva situació actual per descobrir quins eren els seus interessos i aptituds i anés elaborant el seu propi projecte personal i professional. La segona fase se centrava en la *formació professionalitzadora*, que tenia com a objectiu qualificar professionalment els joves per a l'accés a una ocupació, principalment en el perfil que estava estudiant. Aquesta funció es realitzava de gener a juny, i incloïa un període de pràctiques en empreses. Finalment, la tercera fase era la de *concreció de les estratègies personals*, durant la qual es realitzava un balanç de la situació de cada alumne en el curs i una valoració del projecte, i s'ajudava l'alumne a tornar a tenir confiança en si mateix, desfent posicions de tancament i de desconfiança en les seves possibilitats d'aconseguir les fites que es proposés (Valls, 2009). També es realitzava l'acompanyament de l'alumne en el seu procés, tant cap a la inserció laboral com cap a la continuïtat formativa en el sistema educatiu. A part d'aquest acompanyament es realitzava un seguiment de l'alumnat al cap de sis mesos i al cap d'un any d'haver finalitzat el programa.

Báscones (1995) destacava del PTT la interrelació dels coneixements bàsics amb la formació professionalitzadora, de caire funcional, l'aprofitament de l'entorn socioeconòmic local i l'orientació professional que s'oferia als alumnes informant-los sobre les professions, el funcionament de les empreses i les formes d'accés al món laboral.

Amb l'establiment dels PGS, a Catalunya l'any 1993 el PTT formava part de l'oferta, com a modalitat formativa, i s'ha anat mantenint en els PQPI i actualment en els PFI. Tot i així,

durant aquests anys s'hi han introduït canvis, a partir de la legislació que s'ha anat publicant. Aquests canvis fan referència a l'estructura curricular –s'han modificat la nomenclatura dels mòduls formatius i els continguts–, la durada i l'organització interna (s'ha passat de fases a trimestres). També ha crescut el nombre de perfils en el PTT com a modalitat formativa de PGS i PQPI, com es pot observar en la taula 12. De les 25 famílies professionals, 12 no tenen cap oferta formativa amb la modalitat de PTT com a PFI; entre elles hi ha les d'energia i aigua, imatge i so, química, sanitat i seguretat i medi ambient, que presenten un cost elevat de manteniment de maquinària i eines, i les famílies professionals d'activitats físiques i esportives i serveis socioculturals i a la comunitat, ja que els alumnes del PTT són majoritàriament menors d'edat i tenen per tant poca maduresa per portar activitats que demanen un contacte molt directe amb els usuaris. Les famílies professionals d'edificació i obra civil, indústries extractives, marítim i pesquer, tèxtil, confecció i pell i vidre i ceràmica tampoc tenen oferta formativa, perquè els alumnes demostren poc interès per estudiar aquests àmbits.

Taula 12. Oferta formativa dels perfils professionals del PTT des de l'inici de l'establiment dels diferents programes de segona oportunitat.

<b>Família professional</b>	<b>PGS ( a patir de 1993)</b>	<b>PQPI (a partir de 2008)</b>	<b>PFI (a partir de 2014)</b>
<b>Administració i gestió</b>	Gestió administrativa informatitzada  Ajudant d'oficina i recepció  Auxiliar administratiu/iva sanitari/ària	Auxiliar en activitats d'oficina i en serveis administratius generals	Auxiliar en activitats d'oficina i en serveis administratius generals
<b>Agrària</b>	<i>Sense oferta formativa</i>	Auxiliar en activitats agropecuàries  Auxiliar en vivers i jardins	Auxiliar en activitats agropecuàries  Auxiliar en vivers i jardins
<b>Arts gràfiques</b>	Preimpresió gràfica  Auxiliar d'arts gràfiques	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>
<b>Comerç i màrqueting</b>	Auxiliar de comerç i atenció al públic	Auxiliar en comerç i atenció al públic  Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic	Auxiliar en comerç i atenció al públic  Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic
<b>Edificació i obra civil</b>	Operari/ària pintor/a	<i>Sense oferta formativa</i>	<i>Sense oferta formativa</i>

<b>Electricitat i electrònica</b>	Auxiliar tècnic/a en telefonia i telemàtica  Instal·lacions de fibra òptica	Auxiliar en muntatges d'instal·lacions electrotècniques en edificis	Auxiliar en muntatges d'instal·lacions electrotècniques en edificis  Auxiliar de muntatges d'instal·lacions elèctriques, d'aigua i gas
<b>Fabricació mecànica, instal·lació i manteniment</b>	Manteniment industrial mecànic  Introducció a les estructures metàl·liques Metall - soldadura	<b>Auxiliar de fabricació mecànica i instal·lacions electrotècniques<sup>9</sup></b>  <b>Auxiliar de fabricació mecànica</b>	Auxiliar de fabricació mecànica i instal·lacions electrotècniques  Auxiliar de fabricació mecànica i d'ajust i soldadura
<b>Fusta, moble i suro</b>	<i>Sense oferta formativa</i>	Auxiliar en treballs de fusteria i instal·lació de mobles	Auxiliar en treballs de fusteria i instal·lació de mobles
<b>Hoteleria</b>	Auxiliar d'hoteleria - restauració      Ajudant de cuina	Auxiliar d'hoteleria: cuina i serveis de restauració  Auxiliar d'establiments hotelers  Auxiliar en establiments hotelers i de restauració  <b>Auxiliar d'hoteleria: cuina i càtering</b>  <b>Auxiliar d'hoteleria, cuina i serveis de restaurant i bar</b>	Auxiliar d'hoteleria: cuina i serveis de restauració     Auxiliar en establiments hotelers i de restauració  Auxiliar d'hoteleria: cuina i càtering
<b>Imatge personal</b>	<i>Sense oferta formativa</i>	Auxiliar de perruqueria  Auxiliar en imatge personal: perruqueria i estètica	Auxiliar en imatge personal: perruqueria i estètica
<b>Indústries alimentàries</b>	Operari/a càrnic/ a	Auxiliar de la indústria càrnia  Auxiliar de pastisseria i	Auxiliar en establiments del sector carni  Auxiliar de pastisseria i

<sup>9</sup> Perfils professionals amb un nou currículum de caràcter experimental. Tenen com a element diferenciador amb la resta de perfils professionals el doble reconeixement. Per una banda, el dels estudis de nivell 1 de qualificació professional, i per l'altra, la correspondència amb alguns mòduls formatius dels cicles formatius de grau mitjà.

		fleca	fleca
<b>Informàtica i comunicacions</b>	Manteniment d'ordinadors	Auxiliar de muntatge i manteniment de sistemes microinformàtics	Auxiliar de muntatge i manteniment de sistemes microinformàtics
<b>Instal·lació i manteniment</b>	<i>Sense oferta formativa</i>	Auxiliar en fontaneria i calefacció i climatització  Auxiliar en muntatges d'instal·lacions elèctriques i d'aigua i gas	Auxiliar de fontaneria, calefacció i climatització
<b>Tèxtil, confecció i pell</b>	<i>Sense oferta formativa</i>	Auxiliar de confecció en tèxtil i pell	Auxiliar de confecció en tèxtil i pell
<b>Transport i manteniment de vehicles</b>	Auxiliar d'automoció  Xapa i pintura	Auxiliar de reparació i manteniment de vehicles lleugers	Auxiliar de reparació i manteniment de vehicles lleugers

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de difusió del Servei Escola-Empresa i de les guies informatives del Departament d'Ensenyament.

Altres aspectes que cal destacar en el PTT són, per un costat, el canvi de perfil de l'alumnat que accedeix a aquest recurs formatiu. Inicialment s'adreçava a joves de 16 a 25 anys sense el graduat d'educació secundària obligatòria, en situació d'atur i que, a més, es trobaven afrontant la transició de l'escola a la vida activa amb una manca o inadequada formació, desorientació vocacional i poca informació sobre els recursos per poder accedir al mercat de treball (Fortuny, 1995), citada pel Departament d'Ensenyament (1995). Rifà (1998) apunta que els primers anys d'existència del PTT també acollia joves formats amb nivells de FP1, BUP i fins i tot COU que presentaven també serioses dificultats per inserir-se laboralment. Aquest tipus d'alumnat ha canviat progressivament fins a l'actualitat, en què els alumnes que accedeixen al PTT tenen entre 16 i 21 anys, sense títol de graduat d'educació secundària obligatòria, amb l'objectiu de poder accedir a un CFGM o al graduat en ESO, a través de la superació del programa.

Al llarg d'aquests anys de funcionament del PTT s'ha produït un creixement progressiu d'alumnat, que ha generat un augment del nombre de grups, com s'indica a la taula 13. Tot i això, durant 7 anys es va mantenir força estable el nombre de grups d'alumnes.

Taula 13. Evolució del nombre de grups i d'alumnes del PTT.

<b>CURSOS</b>	<b>N. DE PTT</b>	<b>N. DE GRUPS</b>	<b>N. D'ALUMNES</b>
1986-1987	1	4	53

1987-1988	1	4	69
1988-1989	2	8	111
1989-1990	6	18	268
1990-1991	8	26	383
1991-1992	11	28	400
1992-1993	13	32	470
1993-1994	16	41	640
1994-1995	17	41	654
1995-1996	17	40	661
1996-1997	20	46	752
1997-1998	27	63	1.065
1998-1999	36	79	1.220
1999-2000	36	78	1.112
2000-2001	36	76	1.122
2001-2002	37	78	1.122
2002-2003	36	78	1.146
2003-2004	36	78	1.145
2004-2005	36	78	1.164
2005-2006	38	81	1.147
2006-2007	40	86	1.210
2007-2008	40	87	1.230
2008-2009	41	92	1.372
2009-2010	40	108	1.501
2010-2011	50	122	1.894
2011-2012	65	127	1.905
2012-2013	71	148	2.368
2013-2014	73	157	2.512
2014-2015	74	161	2.576
2015-2016	74	162	2.592
2016-2017	75	162	2.600

Font: documentació interna no publicada.

Una altra de les característiques principals del PTT que s'ha mantingut força estable és el nombre d'alumnes per grup. S'ha passat dels 15 alumnes per grup inicials als 17 alumnes actuals,.

La segona modalitat formativa del Departament d'Ensenyament, coneguda actualment com a *formació i aprenentatge professional* (FIAP), neix de les anomenades cases d'oficis com a programes d'ocupació-formació que tenien com a finalitat la inserció dels joves desocupats menors de 25 anys. S'oferia una formació eminentment pràctica, real i diària, durant un any, en ocupacions relacionades tant amb la recuperació i promoció del patrimoni artístic, històric, cultural o natural, la rehabilitació d'entorns urbans o del medi ambient i la millora de les condicions de vida en els municipis com amb qualsevol altra rehabilitació d'utilitat pública. Els alumnes tenien un contracte laboral, a partir de la segona meitat del curs (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1990).



El programa Casa d'oficis s'inicia l'any 1985 a l'Estat espanyol amb caràcter experimental, sota la direcció de l'INEM. L'any 1988 es regulava el programa amb la finalitat de qualificar professionalment els joves menors de 25 anys en situació d'atur inscrits en els serveis públics d'ocupació. L'objectiu era aconseguir la inserció laboral o que comencessin una iniciativa empresarial. Es tractava d'un programa d'un any d'alternança entre la formació i la pràctica professional en el taller o bé en una activitat laboral real, relacionada amb el sector de la construcció, el medi ambient, la recuperació d'oficis artesanals, l'atenció a les persones, les noves tecnologies de la informació i la comunicació i altres activitats relacionades amb les necessitats del mercat laboral (Ordre ministerial 8351/1988 de 29 de març).

Cada nova edició del programa casa d'oficis es feia a partir d'un projecte que elaborava l'equip tècnic de l'entitat promotora,<sup>10</sup> on s'indicava l'objecte d'actuació o el servei que es realitzaria, amb la corresponent temporalització i les tasques que havia de fer l'alumne-treballador, juntament amb la planificació de l'itinerari formatiu a seguir.

El projecte formatiu incloïa *la formació ocupacional*, que feia referència als coneixements pràctics que havien d'assolir els joves i les pràctiques professionals, relacionades en l'obra d'actuació o els serveis que s'havien de prestar. A més, preveia *formació compensatòria* per tal d'ajudar l'alumne perquè pogués obtenir el nivell de titulació mínima de l'educació secundària obligatòria. També incloïa *la formació laboral*, adreçada a aprendre tècniques de cerca de feina, autoocupació i gestió empresarial. Els *mòduls obligatoris* eren: prevenció de riscos laborals, alfabetització informàtica, sensibilització ambiental i perspectiva de gènere, que es realitzaven de manera transversal.

En finalitzar la modalitat formativa del projecte els alumnes treballadors rebien una certificació de formació, expedida per l'entitat promotora, en la qual s'acreditava la qualificació obtinguda per al desenvolupament d'un ofici i l'experiència laboral assolida. En el certificat expedit per l'entitat promotora figuraven els mòduls formatius i les hores de formació teòrica i pràctica realitzades. Durant els tres mesos següents a l'acabament del

---

<sup>10</sup> L'entitat promotora del projecte era una entitat local, un organisme o un ens públic de l'administració estatal o autonòmica, o una entitat privada sense ànim de lucre que programava les actuacions, que es desenvolupaven sobre béns públics.

programa l'entitat promotora donava assessorament i suport als joves en la cerca de feina, ja fos en la modalitat d'autocupació o per compte d'altri.

El 1997 es produeix el traspàs de la gestió en l'àmbit del treball i de la formació laboral a la Generalitat de Catalunya, que fins llavors gestionava l'INEM (Real decreto 1050/1997, de 27 de juny). Amb aquest traspàs el Departament de Treball i Indústria de la Generalitat de Catalunya assumia les competències de regulació i gestió del programa casa d'oficis, que el 2001 va passar a anomenar-se, com ja hem dit, treball per la formació (TxF), mantenint la mateixa estructura organitzativa i curricular que casa d'oficis. El TxF es portava a terme dins dels instituts de secundària. El Departament d'Ensenyament organitzava el programa i era cofinançat entre el Departament de Treball (Servei d'Ocupació de Catalunya) i el Fons Social Europeu.

Tant la casa d'oficis com el TxF van ser modalitats formatives integrades en l'oferta dels PGS, que oferien una formació durant un any en què els sis primers mesos els alumnes rebien una formació que permetia que es familiaritzessin amb la tècnica de l'ofici i adquirissin habilitats laborals, actituds, valors i normes bàsiques per desenvolupar les tasques bàsiques d'un ofici, i se'ls atorgava un ajut econòmic. Al llarg dels sis mesos posteriors els alumnes tenien un contracte laboral en formació, en el qual s'especificava que els alumnes-treballadors havien de treballar en feines reals, desenvolupant les tasques d'auxiliar que estaven aprenent. El curs 2007-2008 el TxF va passar a anomenar-se formació i aprenentatge professional (FIAP), com a modalitat dels PQPI i dels actuals PFI. Es manté la mateixa estructura organitzativa i curricular, però desapareix el contracte de formació dels alumnes en la segona fase del programa i passen a realitzar pràctiques a les empreses com la resta d'alumnes que estan matriculats en alguna altra modalitat formativa dels PQPI.

Malgrat els canvis de nom, no ha canviat l'objectiu del FIAP de ser una oferta d'educació postobligatòria, independent de l'oferta acadèmica dels instituts de secundària, amb un itinerari integrat de formació i inserció laboral. Tanmateix, s'hi han anat introduint aspectes que difereixen del programa casa d'oficis com a PGS, com ara:

- La formació de caràcter eminentment pràctic, a partir del treball per projectes professionals elaborats per l'equip docent del programa.
- El desenvolupament, de manera aplicada, dels continguts necessaris de la formació instrumental bàsica.
- La realització de la formació teoricopràctica a les instal·lacions dels instituts de secundària.
- Les pràctiques en centres de treball com a part important de la formació.
- La formació i orientació acadèmica i laboral per facilitar la transició al treball o la continuació en l'àmbit educatiu.
- La col·laboració amb associacions empresarials i gremis, tant en el disseny com en el desenvolupament dels continguts formatius.

Els perfils professionals que s'ensenyaven tant en el TxF com en el FIAP es basaven en oficis tradicionals com ara jardineria, pintura, fusteria i tancaments d'alumini, manteniment i serralleria. El FIAP, el curs 2011-2012, mantenia bona part de l'oferta formativa que s'oferia anteriorment com a TxF i casa d'oficis, relacionada amb el sector de la construcció, malgrat que aquest sector estigués molt castigat per la crisi del 2012 (taula 14).

Taula 14. Perfils professionals que s'impartien en el FIAP com a PQPI (2008-2014).

Família professional	Perfils professionals	Nombre de grups d'alumnes a Catalunya
Edificació i obra civil	Auxiliar de paleta i construcció Auxiliar de pintura	26
Instal·lació i manteniment	Auxiliar en fontaneria i calefacció i climatització  Auxiliar en muntatges d'instal·lacions elèctriques i d'aigua i gas	8
Fabricació mecànica	Auxiliar de fabricació mecànica i instal·lacions electrotècniques	8
Fusta, moble i suro	Auxiliar en treballs de fusteria i instal·lació de mobles	5

Font: elaboració pròpia a partir de les dades internes del Departament d'Ensenyament.

A continuació es ressaltaran alguns dels aspectes rellevants del PTT i del FIAP una vegada passen a formar part dels PQPI.

## 4.2. El PTT i el FIAP com a programes de qualificació professional inicial

Tant el PTT com el FIAP van formar part de l'oferta formativa del PQPI durant els 6 anys (2008-2014) que va durar aquest programa. En el cas del PTT, la col·laboració amb les administracions locals, comarcals i d'altres àmbits territorials va anar creixent. Aquesta col·laboració es basava principalment en l'oferta d'espais per fer la formació i en la contractació d'un professor tutor. La formació de la majoria dels PTT es desenvolupava en espais propis de les administracions locals. També va créixer la participació de les empreses, a través de convenis de formació amb els quals les empreses oferien els entorns laborals per impartir la formació professional, i de convenis de pràctiques per tal que els alumnes possessin en pràctica les competències professionals i transversals apreses en el PTT (taula 15).

Taula 15. Relació de col·laboracions entre el Departament d'Ensenyament i les administracions i empreses per al funcionament del PTT.

COL-LABORACIONS	PTT (curs 2008-09)	PTT (curs 2013-14)
Col·laboració amb ajuntaments	43	80
Col·laboració amb consells comarcals	2	3
Col·laboració amb el Govern d'Aran	0	1
Col·laboració amb la Diputació de Barcelona	0	17
Col·laboració amb empreses per a la realització de les pràctiques	820	1.233
Convenis de formació amb empreses	26	46

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Memòria del Departament d'Educació (2009) i de la Memòria del Departament d'Ensenyament (2014c).

Els FIAP, a diferència de la majoria dels PTT, s'ubicaven a les aules i aules taller dels instituts públics del Departament d'Ensenyament. El curs 2008-2009, quan es va iniciar el PQPI, hi havia 48 instituts que acollien 1.044 joves distribuïts en 79 grups de FIAP en què s'oferien diferents perfils professionals. El curs 2013-2014, quan va finalitzar el PQPI, hi havia 37 instituts que rebien 1.214 alumnes de FIAP (Departament d'Ensenyament, 2014c). Els FIAP mantenien col·laboració amb les empreses per tal que els alumnes poguessin realitzar les pràctiques.

L'estructura curricular de les dues modalitats formatives estava constituïda pels mòduls B, amb els quals es pretenia motivar, orientar i reforçar les competències bàsiques, i dels

mòduls A, centrats en el desenvolupament de les competències professionals, incloent-hi les pràctiques i el projecte integrat, com s'ha explicat en l'apartat 3.2.2.d. del capítol 3, amb alguna diferència de nombre d'hores en determinats mòduls formatius entre els PTT i els FIAP, com s'indica a la taula 16.

Taula 16. Distribució de les hores en les dues modalitats formatives.

	PTT	FIAP
Formació bàsica. Mòduls B	310 hores	350 hores
Formació professional. Mòduls A	450 hores	500 hores
Pràctiques. Mòduls A	200 hores	200 hores
<b>Total d'hores</b>	<b>960 hores</b>	<b>1.050 hores</b>

Font: elaboració pròpia a partir de documentació de divulgació del PTT i FIAP.

Dels 1.371 alumnes que el curs 2008-2009 estaven matriculats en els PTT un 26 % es van incorporar al món laboral, majoritàriament en l'àmbit professional en el qual s'havien format; un 32 % es va reincorporar al sistema educatiu per estudiar cicles formatius de grau mitjà, i un 21 % es va matricular en altres accions formatives, entre elles els mòduls C per tal d'obtenir el graduat en ESO (Departament d'Educació, 2009). Només al cap de tres cursos (2011-2012) va augmentar el nombre d'alumnes que s'incorporaven al món laboral, amb un 34 %, igual que l'alumnat que continuava estudiant un CFGM, amb un 45 %; en canvi, disminuïa el percentatge d'alumnes que optaven per estudiar els mòduls C, amb un 13 % (dades internes). No es poden presentar dades dels resultats dels alumnes que accedeixen a la modalitat de FIAP per la manca de dades oficials publicades. Tot i així, en la memòria del Departament d'Ensenyament del 2015 figura que del total dels 7.668 alumnes matriculats en programes de segona oportunitat durant el curs 2013-2014 (2.590 alumnes del PQPI-PTT, 1.214 alumnes del PQPI-FIAP, 610 alumnes del PQPI-instituts i 3.254 joves del PQPI-autoritzats), al cap de vuit mesos de finalitzar alguna d'aquestes modalitats formatives, tres de cada quatre alumnes continuaven estudiant: un 51 % d'alumnes continuaven estudiant un CFGM, un 28 % cursaven els mòduls C, un 5 % es preparaven per a les proves d'accés als CFGM i el 16 % restant estudiava un altre tipus de formació (formació ocupacional, formació específica privada...). Amb el recull d'aquestes dades es pot concretar que augmenta l'interès dels joves per continuar estudiant. En primer lloc, destaca una preferència per seguir estudiant un CFGM després de finalitzar el PTT o el FIAP, seguit d'altres opcions formatives, entre elles els mòduls C per obtenir el graduat d'ESO.

### 4.3. La tutoria i l'orientació en el PTT i en el FIAP com a eix vertebrador del procés formatiu

El professor tutor en el PTT, així com el professor i el monitor en el FIAP, són les figures clau per als alumnes, ja que passaven a ser el seu referent durant el procés formatiu en les dues modalitats. El professor tutor del PTT i el professor i el monitor del FIAP, a part d'impartir formació, realitzaven l'acompanyament en l'itinerari de cada alumne per reforçar les competències bàsiques, les professionals i les transversals al llarg del curs i arribar a la transició cap a la continuïtat educativa o cap a la inserció laboral. I també portaven a terme el seguiment dels itineraris dels alumnes durant l'any posterior a la finalització del PTT o del FIAP.

#### 4.3.1. La tutoria i l'orientació

Com a PGS el PTT mantenia a l'inici una estructura formativa com la que es mostra a la taula 17; es treballava en els diferents àmbits formatius de manera interrelacionada, per preparar els alumnes principalment per a la transició a la vida activa, a través d'una seqüència educativa distribuïda en tres fases, com s'explica en l'apartat 4.1 d'aquest capítol.

Taula 17. La tutoria en l'estructura formativa del PTT com a programa de garantia social.

<p><b>1. ORIENTACIÓ I FORMACIÓ PER A LA TRANSICIÓ</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Orientació professional i tècniques de cerca de feina</li><li>– Formació econòmica i laboral</li><li>– Introducció a la informàtica d'usuari</li><li>– Treball de camp: introducció al món de les professions</li><li>– Formació bàsica</li><li>– <b>Tutoria, balanç i projecte formatiu</b></li></ul>	<p><b>2. MÒDUL PROFESSIONALITZADOR</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Formació professional teòrica i pràctica</li><li>– Coneixements instrumentals aplicats</li><li>– Pràctiques en empreses</li><li>– <b>Activitats de tutoria i seguiment</b></li></ul>	<p><b>3. CONCRECIÓ DE LES ESTRATÈGIES PERSONALS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Balanç i projecte personal</b></li><li>- Activitats d'inserció laboral i formativa</li></ul>
--	---	---

A través de les tres fases es volia aconseguir que els alumnes coneguessin i optimitzessin els recursos individuals, potenciant l'orientació personal (Departament d'Ensenyament, 1995). També es volia donar a conèixer el context empresarial proper a l'alumnat del PTT i, finalment, realitzar el balanç del projecte personal, formatiu i professional de cada alumne. Amb aquest balanç l'alumne hauria de decidir-se per la continuïtat educativa o per la inserció laboral, després d'acabar el PTT. La tutoria i l'orientació estaven relacionades amb la resta d'àmbits formatius i el professor tutor mantenia comunicació amb la resta de docents, per tal d'obtenir informació de l'evolució dels alumnes en la formació bàsica i professionalitzadora i en el procés de maduració (Departament d'Educació, 2005).

Amb l'entrada dels PQPI, el curs 2008-2009, es regulaven en el PTT i en el FIAP, a diferència dels PGS, aspectes més concrets sobre *l'acció tutorial i orientadora* a través de l'article 16 del Decret 140/2009, que es descriuen a continuació:

1. La tutoria de l'alumnat dels programes de qualificació professional inicial ha de dur a terme una atenció personal individualitzada i el seguiment del grup, i fer-ho de manera contínua al llarg de tot el programa.
2. La tutoria individualitzada té la finalitat de fer un seguiment del procés formatiu de cada jove, i l'orientació personal, acadèmica i professional necessària per definir el seu projecte de futur i l'acompanyament en la seva inserció laboral i educativa a la finalització del programa.
3. L'acció tutorial ha de ser compartida per tot l'equip docent del programa, i entre els seus components s'ha de garantir la realització de, com a mínim, tres sessions individuals d'atenció a cada jove per trimestre.
4. El tutor o tutora de grup és un dels membres de l'equip docent, presideix les sessions d'avaluació, desenvolupa les sessions periòdiques de tutoria grupal i coordina i recull les informacions de tot l'equip docent sobre cada alumne i alumna.
5. L'acció tutorial i orientadora s'ha de dur a terme, si escau, amb el suport dels serveis educatius i la inspecció.

Durant els anys de funcionament del PTT i del FIAP es van mantenir la *tutoria individual* i la *grup*al i es portaven a terme al llarg de tot el curs. La *tutoria grup*al, en el PTT i el FIAP, formava part dels mòduls B relacionats amb el *desenvolupament i recursos personals*.

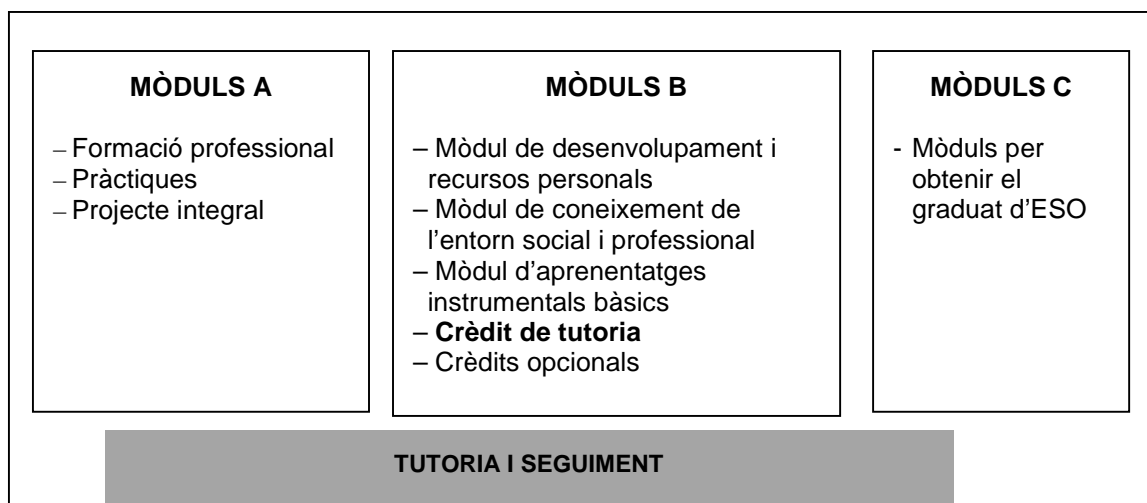
Respecte de la *tutoria individual*, es mantenia el seguiment personalitzat del procés formatiu a través de la tutoria permanent durant tot el curs, oferint una orientació educativa i personal per tal que l'adolescent millorés el coneixement de si mateix i recuperés l'autoestima i la confiança en les seves pròpies capacitats (Romero *et al.*, 2012). També es pretenia contribuir a millorar l'equilibri emocional i la relació de l'alumne amb el seu context social, per facilitar el procés de presa de decisions amb responsabilitat i la maduració personal (Delgado *et al.*, 2013). A més de l'orientació formativa i personal, s'oferia una orientació professional als alumnes amb la intenció de complementar coneixements sobre el món laboral i del teixit empresarial pròxim per poder arribar a una reflexió i assimilació de les competències transversals necessàries en l'àmbit laboral i de la vida quotidiana, des d'una perspectiva de creixement personal i professional continu (Zacarés i Llinares, 2006).

En aquest sentit, l'orientació personal, acadèmica i professional que es realitzava a través de la tutoria anava més enllà de proporcionar simplement informació. Consistia a oferir l'ajuda necessària perquè els joves entenguessin i organitzessin el seu projecte de futur i sabessin donar prioritat a les seves decisions amb maduresa (Vélaz de Medrano, 2011). La tutoria es transforma, al llarg del curs en un acompanyament i seguiment de cada alumne, que sovint arrossega problemes "d'inadaptació i exclusió social a causa de factors educatius i/o socioculturals" (Aramendi i Vega, 2013, p. 451). Aquest acompanyament personal, acadèmic i professional que es proporcionava tant en el PTT com en el FIAP coincidia amb l'etapa de l'adolescència, en què els joves prenen decisions múltiples (Corominas, 2006).

Com a novetats incorporades en el PTT i el FIAP respecte de la tutoria, per una banda hi havia la introducció en l'estructura formativa del PTT i el FIAP d'un crèdit de tutoria de 35 hores dins dels mòduls B, com es reflecteix en la taula 18; i per altra banda, el seguiment de les transicions de l'alumnat durant un any després d'haver finalitzat la modalitat formativa.



Taula 18. La tutoria en l'estructura formativa del PTT i del FIAP com a programes de qualificació professional inicial.



Font: elaboració pròpia.

Finalitzat el període del PTT i el FIAP com a PQPI, s'enceta una nova etapa de les dues modalitats formatives com a PFI. A través de la Resolució ENS/2250/2014 sobre l'estructura formativa dels PFI s'introdueixen *les accions de seguiment i orientació de l'alumne*, en les quals s'inclouen la tutoria grupal i la tutoria individual, que s'ha de portar a terme de manera contínua al llarg del PTT i del FIAP. Com a novetat, la tutoria grupal ja no forma part dels mòduls de formació general (taula 19), ja que té un espai propi dins de les accions de seguiment i orientació de l'alumne.

Taula 19. La tutoria en l'estructura formativa del PTT i del FIAP com a programes de formació i inserció.

Mòduls de formació professional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formació professional</li> <li>- Pràctiques</li> <li>- Projecte integrat</li> <li>- Prevenció de riscos laborals</li> <li>- Mòduls específics</li> </ul>
Mòduls de formació general	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratègies i eines de comunicació</li> <li>- Estratègies i eines matemàtiques</li> <li>- Entorn social i territorial</li> <li>- Incorporació al món professional</li> </ul>
Accions de seguiment i orientació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tutoria grupal</b></li> <li>- <b>Tutoria individual</b></li> </ul>
Formació complementària	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formació de reforç i aprofundiment</li> </ul>

Seguidament es detalla el procés de la tutoria individualitzada que es realitzava durant el curs i dels continguts de la tutoria grupal que es desenvolupava en el PTT i el FIAP durant el període d'existència del PQPI.

#### **4.3.2. La tutoria individual i la tutoria grupal**

Dins l'acció tutorial del PTT i del FIAP es preveien la *tutoria individualitzada* i la *tutoria grupal*. A través de la tutoria individualitzada es feia el seguiment del procés de desenvolupament de cada alumne com a persona, del seu ritme d'aprenentatge i de les seves necessitats específiques de formació, i a través de la tutoria grupal es tractaven els temes que preocupaven els adolescents, que hi participaven de manera col·lectiva. El seguiment individualitzat en el PTT i en el FIAP s'iniciava a partir del procés de preinscripció, quan es portava a terme la primera entrevista, que tenia un caire orientador, amb la finalitat d'informar sobre les característiques del recurs formatiu i dels perfils professionals, per tal que els joves poguessin decidir realitzar la preinscripció o no d'acord amb els seus interessos, motivacions i aptituds. L'estructura de l'entrevista venia determinada en les orientacions internes que redactava anualment el Servei de Programes de Qualificació i Iniciació Professional adreçades als tutors del PTT i FIAP, i incloïa:

1. Informar de les finalitats de la modalitat formativa i del seu funcionament. S'informa també de *l'acord formatiu* que s'haurà de signar quan l'alumne formalitzi la matrícula, tot destacant que és una oferta educativa de l'etapa postobligatòria i que requereix compromisos.
2. Informar dels perfils que ofereix el centre, de les ocupacions i estudis que poden fer els alumnes en acabar, així com dels requisits dels perfils específics que s'imparteixen (habilitats, capacitats...).
3. Escoltar els interessos i motivacions i contrastar-ho amb les habilitats, capacitats i aptituds en general.

#### 4. Revisar i confirmar o canviar la tria de centres i perfils presentats en el formulari inicial.

A través de l'entrevista es valorava l'adequació del PTT o del FIAP als interessos, motivació i aptituds de l'alumne, així com la seva manca d'experiència laboral. Per a cada àmbit (interessos, motivació i aptituds) hi havia uns ítems de valoració d'indicadors que servien com a pauta per als tutors. Superada la preinscripció, l'alumne podia matricular-se en el PTT o el FIAP. A continuació, des del PTT començava una fase d'acollida convocant una reunió amb el nou alumnat i les seves famílies, per separat o conjuntament, amb la finalitat d'acollir-los, donar-los la benvinguda i recordar les característiques de la modalitat formativa, les normes de funcionament i l'estructura horària. A l'inici de curs els tutors realitzaven una tutoria prèvia amb cada alumne tenint en compte *l'acord formatiu*,<sup>11</sup> com a contracte didàctic signat per l'alumne, la família i el tutor del PTT, en el qual es fixaven els acords i compromisos per part del centre o entitat:

- Proporcionar formació de qualitat per tal que l'alumne/a pugui adquirir les competències establertes en el programa.
- Facilitar els espais, equipaments i materials necessaris per desenvolupar activitats formatives.
- Informar l'alumne/a dels objectius, continguts i criteris d'avaluació dels diversos mòduls formatius i fer un seguiment individualitzat del seu procés d'aprenentatge.
- Informar l'alumne/a dels recursos existents en el territori per facilitar-li la continuïtat formativa o la incorporació a la vida laboral.
- Facilitar a l'alumne/a l'horari i les normes bàsiques de funcionament del programa.

I el compromís per part de l'alumne se centrava en:

- Assistir amb regularitat i puntualitat a les sessions formatives i presentar els justificants de les faltes d'assistència.
- Mantenir una relació de respecte i col·laboració amb el professorat i amb els companys i companyes del centre formatiu.
- Fer un ús responsable de les instal·lacions i del material que utilitzi.

---

<sup>11</sup> Document d'ús intern del PTT i del FIAP.

- Participar activament en totes les activitats formatives programades.
- Cursar el mòdul de formació en centres de treball, establert en un mínim de 180 hores de pràctiques formatives en empresa, que no comporten cap relació laboral i, que, per tant, no són retribuïdes.

La signatura de l'acord formatiu implicava que cada jove decidia per si mateix matricular-se en el PTT o el FIAP. A més del compromís signat per l'alumnat, la família i el tutor de la modalitat formativa, es realitzava *un pla formatiu individual*. Aquest pla tenia com a finalitat establir un pla d'acció que comprometia l'alumne en les seves decisions i el feia conscient del seu procés formatiu durant la seva estada al PTT. En aquest document es recollien els objectius que tenia previst assolir l'alumne al finalitzar el curs, què faria per aconseguir-ho i el seguiment que es portaria a terme cada trimestre sobre l'evolució personal, formativa i professional que realitzava cada alumne, com ara els acords, les propostes de millora i els compromisos per part de l'alumne.

La revisió del pla formatiu individual es feia a través d'una tutoria personal, coincidint amb les dates d'avaluació trimestral. S'hi tractava l'evolució de les actituds i el progrés de l'aprenentatge de cada alumne. La informació es basava en el recull de valoracions dels professors professionals que formaven part de l'equip de docents propi de cada perfil professional del PTT o bé dels monitors professionals del FIAP. També s'hi afegien les observacions recollides i la informació obtinguda a partir dels instruments que s'havien utilitzat per avaluar els alumnes, per part del professor tutor del PTT, o del professor i el monitor del FIAP.

Aquest seguiment del procés d'evolució de l'alumne havia de permetre que el jove anés prenent decisions per tal de millorar o mantenir els resultats competencials que anava assolint, i també anar variant la metodologia d'intervenció per part dels professors per afavorir l'aprenentatge de l'alumne, millorar les seves habilitats socials, potenciar l'autoestima i el compromís i responsabilitat en els acords presos... en definitiva, havia d'oferir les eines bàsiques per tal que l'alumne aprofités l'experiència formativa com a segona oportunitat que li facilitaria la transició cap a l'àmbit formatiu o laboral. Actualment se segueix el mateix procés de valoració en el PTT i el FIAP com a PFI (Resolució ENS/1004/2016).

A més de les tutories individuals planificades, que permetien fer el seguiment de l'evolució dels alumnes coincidint amb els períodes d'avaluació a final de cada trimestre, també es feien *tutories informals*. La tutoria informal era l'espai que s'oferia abans de començar o després d'acabar les classes, no acordada prèviament entre el tutor i alumne. En aquesta tutoria es parlava d'un tema que preocupava l'alumne i que s'havia produït dins o fora del centre, en el seu entorn familiar o social (amics, parella...). La tutoria informal pretenia reduir la tensió, preocupació i nerviosisme de l'alumne abans d'iniciar una jornada formativa, i que l'alumne se sentís atès pel tutor i accedís a l'aula o al taller amb una actitud més positiva (García Fernández, 2006).

A mesura que s'anava desenvolupant el PTT i el FIAP es produïa un moment important per a l'alumnat, que era la realització de les pràctiques en una empresa. Prèvia a aquesta experiència es realitzava la tutoria individual per tal de concretar interessos, motivacions i objectius de futur dels alumnes, juntament amb les opinions dels professors, per determinar conjuntament amb els alumnes els llocs de pràctiques.

Amb la decisió del lloc de pràctiques presa, el tutor del PTT i el monitor del FIAP realitzaven la identificació de les empreses del territori i les gestions de contacte per cercar les empreses o entitats més convenients amb el perfil de cada alumne. Posteriorment s'acordava el pla d'activitats, en relació amb l'evolució de l'alumne abans d'iniciar les pràctiques, i les característiques de les empreses i establiments. Entre el tutor del PTT o el monitor del FIAP i el tutor de l'empresa s'establia el pla d'activitats, en un document consensuat. Aquest pla d'activitats es transmetia a l'alumne per part del tutor del PTT o el monitor del FIAP i es tornava a recordar el dia de la presentació de l'alumne al tutor de l'empresa.

Durant les pràctiques, el tutor de l'empresa era el referent de l'alumne en el seu procés formatiu dins de l'empresa, i li feia l'acompanyament i el seguiment durant la seva estada. El tutor del PTT o el monitor del FIAP mantenien més d'una entrevista amb el tutor de l'empresa, que els informava de l'evolució de les competències professionals i transversals de l'alumne. El tutor del PTT o el monitor del FIAP transmetien a l'alumne la valoració del seu període formatiu dins l'empresa. A través d'aquest seguiment es podia anar

modificant el pla d'activitats, corregir actituds, resoldre situacions diverses i, fins i tot, canviar d'empresa si es creia necessari.

Un altre moment important dins del PTT i del FIAP, per als alumnes que volien continuar el seu itinerari formatiu, era la realització de les proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà, per poder fer el curs següent un CFGM. Previ a aquest moment s'havien realitzat diverses tutories individualitzades per valorar la motivació, les possibilitats i el nivell acadèmic de l'alumne, per tal de seguir el procés de preparació del temari de les PACFGM i establir el pla d'estudi per superar-les (Delgado *et al.*, 2013). El tutor orientava els alumnes que es volien presentar a les PACFGM i els ajudava a preparar els continguts del temari per presentar-se a les proves. També informava i feia l'acompanyament al procés de preinscripció (calendari de les proves, dates de pagament de quotes, documentació que s'havia de presentar el dia dels exàmens, etc.).

Finalitzades les proves i havent-les superat, el tutor assessorava, a través de les tutories individuals, sobre les diferents famílies professionals i els cicles formatius de grau mitjà, els instituts que els impartien, les sortides laborals de cada un d'aquests estudis i les dates de matriculació. També es realitzava una tutoria individual amb els alumnes que no havien superat les PACFGM, en la qual se'ls informava sobre el període de revisió dels exàmens i l'oferta formativa que hi havia a les escoles d'adults, així com altres accions formatives gestionades pel Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya o bé iniciatives formatives per part d'entitats privades.

Aquest assessorament individualitzat en l'àmbit formatiu formava part de l'orientació acadèmica, personal i professional, mitjançant la qual es pretenia reforçar la motivació per una transició cap a la continuïtat educativa mitjançant els CFGM o altres opcions formatives que possibilitessin la millora de les competències professionals i transversals per accedir al món laboral. En el PTT i el FIAP també hi havia alumnes que decidien entrar en el mercat de treball. En aquest cas la tutoria personalitzada intentava orientar en el procés de cerca de feina, i assessorava sobre els recursos i canals per a la cerca de treball.

A més de la tutoria individual, també es realitzava un seguiment o tutoria individual diferida durant l'any posterior a la finalització del PTT i el FIAP. Aquesta tutoria era

planificada, i es realitzava dues vegades, cada sis mesos. Permetia al tutor fer un seguiment i acompanyament de la inserció dels joves que es trobaven treballant o en procés de cerca de feina, dels joves que estaven estudiant un CFGM o una altra modalitat formativa i dels alumnes que havien abandonat els estudis. Es pot dir que existia també una tutoria espontània, perquè sovint els joves que havien finalitzat el PTT tornaven a contactar i a trobar-se amb el seu tutor de referència d'aquesta modalitat formativa per tractar temes personals, l'oferta formativa per als alumnes que han abandonat els estudis o que volien iniciar els estudis de nou, per conèixer diferents recursos, canals i eines de cerca de feina i els seus projectes de futur.

En definitiva, la tutoria individual, que es realitzava des que l'alumne es matriculava al PTT o al FIAP i fins que l'acabava, era un espai que permetia establir un vincle emocional, ampli i proper entre tutor i alumne (García Gràcia, 2014), i possibilitava un espai de diàleg i de reflexió on l'alumne se sentia acceptat i apreciat. En aquesta mateixa línia, Amer (2012) manté que l'espai de tutoria permet establir una relació diferent entre tutor i alumne, més propera, i que s'aconseguia assolir un nivell de confiança amb l'alumne i un estat emocional més obert a la possibilitat d'incidir en la seva vida.

A més de la tutoria individual, el professor tutor del PTT i el professor del FIAP portaven a terme la tutoria en grup. Per tal d'establir un bon clima de classe s'iniciava a principi de curs un procés d'acollida i benvinguda a través de la tutoria grupal. Es presentava els participants (alumnes i tutors) a través de diferents activitats de classe per començar el procés de cohesió entre els companys de l'aula i per establir un vincle amb el tutor com a referent. Era molt important que a l'inici del curs s'informés dels límits i es treballessin, i de les pautes de funcionament del PTT i del FIAP.

A través de la unitat formativa de *tutoria grupal*, de 35 hores, es treballava per fomentar l'educació emocional i les competències transversals durant tot el curs. Concretament, s'intentava facilitar el creixement personal i un millor autoconeixement de l'alumne, el desenvolupament de l'autonomia personal, del control emocional, de les habilitats de relació interpersonal i de les competències transversals com ara el treball en equip, l'organització de la feina, la resolució de situacions, la responsabilitat, l'adaptació i la

presa de decisions. Els continguts que es treballaven a la tutoria en grup es mostren a la taula 20.

Taula 20. Continguts de la tutoria en grup del PTT i del FIAP.

PQPI-PTT/FIAP	
Autoestima	Gestió emocional
Identificació i resolució de problemes	Treball en equip
Hàbits personals i en el treball	Les persones i la salut
Medi ambient i la seva conservació	

Font: elaboració pròpia.

Aquesta unitat formativa de *tutoria grupal* estava relacionada amb el mòdul formatiu anomenat *Desenvolupament i recursos personals*, de tres crèdits: *Desenvolupament personal i social*, *Desenvolupament en el lloc de treball* i *Projecte formatiu i professional*. S'incidia en la identitat personal, l'autoconeixement, l'autonomia personal, l'educació per a la salut i el respecte al medi ambient, a més de les actituds i els hàbits laborals, l'organització empresarial i la definició del projecte individual. També es feia orientació en *el mòdul Coneixement de l'Entorn Social i Professional*, concretament en dos dels tres crèdits: *Entorn socioeconòmic* i *Entorn laboral i professional*, en els quals s'abordaven el món del treball –en l'àmbit corresponent al perfil professional del PTT o del FIAP–, el teixit empresarial del territori, les relacions laborals i la normativa que establia els drets i deures del treballador (Decret 140/2009). Al final d'aquests mòduls formatius es buscava que l'alumne pogués dissenyar el seu projecte personal, formatiu i professional per a un període curt de temps.

En definitiva, el que es pretenia en el PTT i el FIAP era oferir una diversitat de mesures, com ara la tutoria individual, la tutoria grupal, el currículum dels mòduls bàsics o generals, l'organització i el seguiment de les pràctiques, el suport i seguiment de les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà, les orientacions en les tutories al llarg del curs, les eines específiques de l'acció tutorial, a través de l'acord formatiu i el *pla formatiu individual*, per tal d'assegurar una atenció tutorial integral a l'alumnat (Sopeña, 2009) i fer l'acompanyament de l'alumne al llarg del curs, assessorant-lo per seguir un itinerari formatiu o un itinerari laboral. No obstant això, la mesura valorada més positivament per part de l'alumnat, segons González González i Porto (2013), era la tutoria, que permetia mantenir una relació afectiva entre el reduït grup de professors i els alumnes, i això fomentava el



respecte i proporcionava el suport que es necessitava gràcies als vincles que es creaven entre tutors i alumnes en el procés de construcció dels projectes de vida dels joves.

#### **4.3.3. El professor tutor del PTT i el professor i el monitor del FIAP**

En el PTT i en el FIAP tant els docents com els monitors participaven en un moment o altre al llarg del curs de la tutoria amb l'alumnat. Tot i així, en l'equip docent del PTT es preveu la figura del professor tutor com a referent de l'alumnat, mentre que en el FIAP queda repartida aquesta figura entre el professor i el monitor. Entre els tres tipus de tutor recullen informació dels alumnes, dels docents, de les famílies, dels empresaris i d'altres agents del sistema educatiu per tal adaptar el PTT i el FIAP a les necessitats específiques de cada alumne, al llarg del curs.

El tutor era el referent per a l'alumnat, i segons Guichard (2002) havia de tenir estratègies poc directives que contribuïssin a impulsar les prioritats definides per l'alumne en relació amb el seu desenvolupament personal. També era la persona de referència per a la resta de docents que participaven en el PTT, per a les famílies i els empresaris i per als agents educatius de l'entorn, per tal d'educar els alumnes de manera integral, englobant coneixements, actituds, valors i habilitats. També era important incidir en l'educació emocional dels alumnes, perquè poguessin anar adquirint maduresa, autoestima i competències socials (Delgado *et al.*, 2013) paral·lelament a l'adquisició de les competències professionals transmeses en el PTT i el FIAP. Les funcions del tutor en el PTT i el FIAP es descriuen de manera general en el Decret 140/2009, en què a l'article 16.4 s'estableix que:

El/la tutor/a de grup és un dels membres de l'equip docent, presideix les sessions d'avaluació, desenvolupa les sessions periòdiques de tutoria grupal i coordina i recull les informacions de tot l'equip docent sobre cada alumne/a.

I en l'annex 1, punt 5, de les orientacions metodològiques s'indicava que:

El tutor ha d'assegurar l'atenció i el seguiment individualitzat durant el curs, l'orientació acadèmica i professional i l'acompanyament cap a la inserció laboral o formativa.

Davant d'aquest buit, el Servei de Programes de Qualificació i Iniciació Professional es van redactar internament les funcions del professor tutor del PTT i del professor i del monitor del FIAP, com es determina en la taula 21:

Taula 21. Funcions del professor tutor del PTT i del professor i el monitor del FIAP.

	Professor tutor del PTT	Professor del FIAP	Monitor del FIAP
Organització i coordinació dels mòduls de formació general	X	X	
Formació dels mòduls de formació general	X	X	X
Formació tutoria grupal	X	X	
Tutoria individualitzada	X	X	X
Organització i coordinació dels mòduls de formació professional	X		X
Formació de reforç i complementària de la formació professional	X	X	
Organització dels processos d'avaluació	X	X	
Gestió dels processos d'avaluació	X	X	X
Planificació, seguiment i tancament de les pràctiques a les empreses	X		X
Difusió de la modalitat formativa	X		
Realització de les preinscripcions i matrícules dels alumnes	X		
Participació en les reunions al llarg del curs	X	X	X
Gestió administrativa	X	X	X
Gestió econòmica	X		

Font: documentació interna del PTT i el FIAP no publicada.

De la taula 21 es desprèn que el tutor del PTT tenia determinades funcions relacionades directament amb l'alumnat, com ara la preinscripció, la matriculació, la formació, la realització de pràctiques, la tutoria i l'avaluació, mentre que altres estaven vinculades al funcionament del programa, com ara la coordinació dels mòduls de formació general i professional, la gestió administrativa i econòmica, la participació a les reunions pedagògiques i la difusió de les modalitats formatives. Respecte a la funció de tutoria, tant el professor tutor del PTT com el professor i el monitor del FIAP havien d'oferir una orientació personal, acadèmica i professional per anar preparant el jove ciutadà amb unes competències transversals que l'ajudessin a entrar en el mercat de treball. A través d'aquesta preparació s'havia de potenciar que la formació no s'acabava en el PTT o el FIAP, sinó que calia formar-se al llarg de la vida per anar millorant professionalment. En definitiva, s'havien de proporcionar recursos personals, formatius i professionals per a la transició cap al món laboral i la continuïtat formativa.

Concretades les funcions que havien de portar a terme el professor tutor del PTT i el professor i el monitor del FIAP, és important que aquests professionals tinguin unes qualitats determinades, ja que els alumnes els tindran com a referents, segons Delgado *et al.* (2013) i García Fernández, (2006):

- Persona amb maduresa, autoconfiança i autocontrol.
- Persona amb empatia i coneixedora de les necessitats i peculiaritats dels alumnes.
- Persona amb vocació.
- Persona propera a l'alumnat però sense perdre l'autoritat. Que exerceixi l'autoritat amb responsabilitat.
- Capacitat de presa de decisions.
- Capacitat de prevenció i resolució de conflictes.
- Polivalent, autònom, autocrític i assertiu.
- Capacitat de coordinació.
- Capacitat de treball en xarxa.
- Capacitat d'innovació.
- Capacitat d'adaptació.
- Capacitat de respectar a l'alumne.
- Capacitat de transmetre entusiasme.

- Capacitat de fomentar l'autonomia de l'alumne.

En resum, el tutor del PTT i el professor i el monitor del FIAP haurien de ser dinamitzadors i el referent que escolta els joves.

Blasco i Casado (2013), en el seu informe d'avaluació dels PQPI a Catalunya, destaquen el suport significatiu per part del tutor en el dia a dia amb els alumnes, que arriba sovint a ampliar les seves funcions més enllà del que estava establert en la normativa d'aplicació dels PQPI. Amer (2012) i Vega i Aramendi (2010) indiquen que els adolescents que van estudiar en un PQPI estaven satisfets amb l'atenció que havien rebut per part dels seus professors tutors. També és important tenir una mirada cap a les relacions *tutor-alumne i tutor-famílies*, que es mantenen al llarg del curs. Respecte a la relació tutor-alumne, el tutor del PTT i el professor del FIAP intentaven establir un vincle per tal que aquests professionals fossin per als alumnes un referent en l'assessorament i acompanyament en els àmbits formatiu i laboral. En la *relació tutor-alumne* era fonamental que el tutor sabés gestionar tècniques i processos de comunicació social per resoldre conflictes, que disposés d'habilitats per tractar els alumnes i per detectar els dèficits o mancances que poguessin tenir, que sabés establir relacions interpersonals i que tingués actituds per reconèixer les seves habilitats i limitacions en el procés d'ajuda a l'alumnat (García Fernández, 2006). A mesura que l'alumne anava tenint més confiança en el tutor i percebia que escoltava la seva història personal, podia arribar a modificar-se la seva actitud, cap a millor. Per tal que la relació tutor-alumne que es mantenia al llarg del curs de PTT o FIAP donés resultats positius en les actituds dels alumnes, calia que el tutor oferís una acceptació, valoració i seguretat a l'alumne, a través de l'escolta activa i sense expressar judicis de valor. En definitiva, calia que el tutor iniciés la relació amb l'alumne a partir de la seva realitat viscuda per anar introduint, en la mesura que es pogués, els canvis necessaris en benefici de l'alumne en relació amb la continuïtat formativa o l'accés al món laboral.

El professor tutor també tenia un paper important en la relació amb les famílies. El primer contacte s'establia en el moment de la preinscripció o la matrícula dels alumnes en el PTT o FIAP. En moltes ocasions es realitzava una reunió de pares a l'inici de curs per tal d'explicar les característiques de les modalitats formatives, les normes de funcionament i els horaris, amb la intenció d'informar i implicar els pares en el procés formatiu del seu fill o filla, i

també exposar el compromís del PTT i el FIAP. Durant el curs se citava les famílies per realitzar tutories en què comentar l'evolució dels fills, realitzar el seguiment de l'alumne, ajudar a millorar actituds i plantejar possibles sortides formatives i laborals posteriors al PTT o el FIAP. A vegades es convocava les famílies si s'havia produït algun conflicte, per tal de poder treballar conjuntament en benefici de l'alumne. És cert que hi havia famílies que estaven predisposades a col·laborar en el seguiment del seu fill o filla, mentre que altres, com exposa Amer (2012), presentaven una escassa implicació a causa del cansament de les entrevistes que havien viscut durant l'etapa d'ESO per tractar les dificultats d'aprenentatge, les actituds poc adequades del seu fill o filla o perquè tenien problemes greus, personals o familiars, que dificultaven el seguiment de l'evolució dels fills.

En definitiva, s'hauria d'intentar de mantenir el canal de comunicació obert entre alumne, família i tutor del PTT o professor del FIAP per anar fent el seguiment de l'alumne i poder introduir, si escau, modificacions en el procés d'aprenentatge, per millorar la posterior transició laboral o formativa.

#### **4.4. La tutoria i l'orientació vinculades a l'adquisició de les competències personals, professionals i transversals**

Des del PTT i el FIAP es potenciava la formació i l'orientació per a l'adquisició de les competències professionals –enteses com “*el conjunt de coneixements i capacitats que permeten l'exercici de l'activitat professional d'acord amb les exigències de la producció i l'ocupació*” (Institut Català de les Qualificacions Professionals (ICQP), 2015, p. 2)– de qualificació de nivell 1. Alhora, també es potenciava l'aprenentatge de les competències transversals, concebudes com:

El conjunt de característiques, actituds o qualitats que una persona ha de tenir per portar a terme una activitat professional i que complementen les habilitats i els coneixements de tipus tècnic i organitzatiu. Tenen caràcter transversal i són transferibles a diferents contextos professionals. (ICQP, 2015, p. 2)

L'assoliment de les competències professionals de qualificació de nivell 1 i de les competències transversals permetia al futur treballador accedir a llocs de treball que implicaven la realització d'activitats laborals simples (Arbizu, 2008). A través de la tutoria del PTT i del FIAP s'oferia orientació sobre aquestes dues competències. En el seguiment que realitzava el tutor respecte a la formació i construcció del projecte professional de cada alumne (Fernández Sierra, 2006) es tenien presents ambdues competències en relació amb la demanda del món empresarial. Per aquest motiu el tutor realitzava un acompanyament al llarg del curs, respecte a l'assoliment de les competències transversals de cada alumne en relació amb la resolució de problemes, l'organització del treball, el treball en equip, la iniciativa, la responsabilitat, la innovació i la relació interpersonal, que afectaven molts llocs de treball i eren transferibles tant a noves situacions de treball com a altres situacions de la vida quotidiana d'un ciutadà (ICQP, 2006). Jurado i Olmos (2010) consideraven que el grau d'assoliment d'aquestes competències influiria en l'èxit de la inserció sociolaboral dels joves. En la mateixa línia, González González i Ramírez Ramírez (2011) destacaven que la persona era competent quan aplicava els seus coneixements, habilitats i actituds per resoldre una situació de l'entorn quotidià o laboral de manera eficaç. Quant a les competències transversals d'àmbit social, s'hi dedicava més atenció, per les característiques de l'alumnat que arribava al PTT i al FIAP. Durant les tutories del curs s'assessorava els joves per tal que s'anessin formant i conscienciant de la importància i el pes que tenien les competències transversals socials, no tan sols en l'àmbit laboral sinó en altres àmbits de la vida, per poder arribar a tenir èxit en la societat actual. A més de la tutoria, les pràctiques a les empreses que es feien en el PTT i el FIAP i en les aules taller també possibilitaven desenvolupar i assolir les competències transversals, professionals i personals. Tant el tutor de l'empresa de pràctiques com el tutor del curs feien un seguiment de les competències professionals i transversals, per tal d'incidir en aquelles que calia millorar per assolir l'èxit en el món laboral. Mitjançant aquest seguiment, el tutor vetllava perquè els alumnes poguessin desenvolupar eficientment una feina, per això calia *saber* els coneixements que es requeria per portar-la a terme, com ara el *saber fer*, el *saber estar* i el *saber ser* (Martínez Clares i Echeverría, 2009).

En resum, cal destacar que la tutoria en el PTT i en el FIAP havia de ser un element essencial, per la tipologia d'alumnat que accedia a aquesta formació. Sobretot, la tutoria

individual havia de permetre fer un acompanyament continuat de manera personalitzada de cada jove i establir un contacte amb les famílies per fer un seguiment compartit del procés evolutiu i maduratiu del fill o filla com a persona i de la seva adquisició de les competències professionals i transversals. A través d'aquest acompanyament, que s'havia de realitzar al llarg del curs, s'havia de donar resposta als adolescents sobre els seus dubtes, incerteses, preocupacions, manca d'informació, interessos, inseguretat, expectatives –a vegades desencaminades–, falta de motivació, acomodació, relacions i vincles familiars... i així l'alumne podia prendre les seves decisions per anar definint el seu projecte vital. El tutor havia de tenir eines, estratègies i recursos de suport de l'entorn. A més, havia de ser un referent en aquest procés com a assessor, no com a figura paternal o maternal, cosa que podia arribar a produir-se per situacions personals que vivien alguns joves.

## Síntesi del marc teòric

Aquesta primera part de la tesi s'ha desenvolupat dels capítols I a IV.

En el **capítol I** s'han descrit les causes principals que porten alguns alumnes a finalitzar l'ESO sense obtenir el graduat. Davant d'aquesta realitat, el sistema educatiu ha implantat diferents mesures d'atenció a la diversitat en els estudis obligatoris. La revisió de les diferents lleis educatives m'ha permès conèixer amb més detall aquestes mesures: les aules obertes, els projectes singulars, les unitats d'escolarització compartida i les unitats de suport a l'educació especial. Malgrat aquestes mesures, hi ha alumnes que no acrediten la secundària obligatòria. L'alumnat sense èxit escolar pot accedir als programes de segona oportunitat per tal de preparar-se millor per assolir les competències professionals i transversals que els facilitaran la transició al món laboral o continuar estudiant, seguint diferents itineraris acadèmics que ofereix el sistema educatiu i que afavoriran la seva transició a la vida activa i adulta.

Respecte al **capítol II**, s'hi estudia el concepte de transició a la vida activa i les principals característiques de les transicions de l'escola a la vida activa. Les transicions són diferents en cada jove, a causa de diferents elements que s'han analitzat en aquest capítol. També s'han revisat les aportacions de diversos grups de recerca que han estudiat la transició a la vida activa de joves vulnerables. Aquesta revisió permet conèixer les característiques d'aquestes transicions. Més endavant, en el mateix capítol, s'analitzen els itineraris formatius gestionats pel Departament d'Ensenyament, mencionats en el capítol I, que segueixen els alumnes sense graduat d'ESO. Entre els diferents itineraris com a alternatives per a aquests joves hi ha els programes de segona oportunitat. A més, es descriuen les polítiques actives d'ocupació, que són gestionades per l'administració d'ocupació estatal i catalana. Entre aquestes polítiques actives s'inclouen també els programes de segona oportunitat, adreçats a les persones que es troben en situació d'atur, entre elles els joves, a qui s'ofereix uns programes o accions de formació per ajudar-los en possibles transicions laborals posteriors.

Quant al **capítol III**, s'han analitzat investigacions sobre els programes formatius de segona oportunitat en funció dels seus objectius i finalitats, el tipus d'experiència



formativa i prelaboral, l'acompanyament i seguiment dels docents cap als alumnes i, finalment, el grau d'efectivitat en relació amb la transició laboral o formativa dels joves. A més, s'ha estudiat el desplegament dels programes de segona oportunitat a l'Estat espanyol i a Catalunya, s'ha revisat el marc legislatiu dels dos territoris, per tal de constatar els canvis que s'han introduït al llarg dels anys en aquests programes. Des dels PGS, els PQPI, els FPB i els PFI s'ha anat evolucionant i ha millorat el reconeixement d'aquesta formació per accedir tant a l'àmbit laboral com al formatiu. En la segona part d'aquest capítol s'han exposat les similituds i diferències entre els PGS, els PQPI i els PFI. Tots tenen com a principal objectiu oferir formació, experiència professional i ajuda en el desenvolupament personal per adquirir o millorar unes competències bàsiques, professionals i transversals que afavoreixin la continuïtat educativa o la incorporació al món laboral.

Finalment, en el capítol **IV**, el darrer del marc teòric, s'analitzen les principals característiques del PTT i del FIAP com a modalitats formatives dels PQPI, modalitats que són pròpies del Departament d'Ensenyament i que són objecte d'estudi d'aquesta investigació. Tant el PTT com el FIAP ha anat variant, en l'aspecte estructural. A més, en el FIAP l'alumne deixa de ser l'alumne-treballador que estava contractat per la mateixa entitat local que gestionava la modalitat formativa i passa a ser un alumne en conveni de pràctiques. Un altre aspecte que s'ha revisat en el capítol **IV** és la funció de la tutoria individual i grupal i la del tutor del PTT i el professor del FIAP respecte a l'acompanyament de l'alumnat per afavorir el seu creixement personal, la construcció del propi projecte de futur i el suport en la transició cap a la continuïtat educativa o cap a la inserció laboral. Després d'aquesta anàlisi es pot considerar que tant el tutor del PTT com el professor del FIAP solen ser el referent per als alumnes, no només al llarg del curs, sinó una vegada el curs ja ha acabat.

Per acabar, l'anàlisi de la documentació escrita permet considerar que:

- Tot i les mesures d'atenció a la diversitat a l'ESO, hi ha alumnes no obtenen el graduat d'educació secundària i una part d'aquests accedeixen als programes de segona oportunitat.

- Desapareix la transició de l'escola a la vida activa com una línia contínua, i esdevé una línia discontinua que les persones travessen entrant i sortint de forma successiva, i en diferents moments, del mercat laboral.
- Els canvis en el mercat laboral, a causa de la globalització, les crisis econòmiques i el canvi de requisits per entrar a treballar, implica que caldrà oferir una formació polivalent als joves, ja que les empreses especialitzen els seus joves treballadors.
- El sistema educatiu català diversifica diferents itineraris formatius per tal que els alumnes, hagin obtingut o no el graduat d'ESO, puguin seguir estudiant.
- Amb la instauració dels programes de segona oportunitat es pretén recuperar de nou els estudiants sense èxit escolar en els processos d'aprenentatge de competències professionals i transversals.
- Els programes de segona oportunitat ofereixen una formació integral, amb una metodologia basada en la pràctica, una formació professional en alternança i un acompanyament de l'alumnat que ajudi a millorar la seva autoestima i la seva motivació i a preparar-lo per a la reincorporació al món formatiu i per a l'entrada en el món laboral.
- A través del PTT i del FIAP dels programes de segona oportunitat, en concret dels PQPI, que han desaparegut, es pretén incidir en el procés de creixement personal, el seguiment de l'assoliment i la millora de les competències professionals i transversals, per ajudar els alumnes en la transició laboral i formativa.
- El tutor del PTT i el professor del FIAP solen ser els referents dels alumnes, que necessiten que se'ls fixin límits, i ser escoltats, assessorats i valorats.

Arribem al final de la primera part, el marc teòric. A continuació es presenta la segona part de la tesi doctoral, que fa referència a la investigació.

## **SEGONA PART: LA INVESTIGACIÓ**

---

La segona part de la tesi inclou la investigació, en la qual es descriu i es justifica el disseny i el procés que s'ha seguit per arribar als resultats que permetran donar resposta als objectius plantejats. Dins d'aquest marc més accentuadament pràctic se situen els capítols del V al VII.

El capítol V, *Disseny i procés de la investigació*, exposa els objectius, el context de la recerca i les seves fases: la primera se centra en les dades del qüestionari que el Departament d'Ensenyament utilitza per fer el seguiment de la inserció laboral i formativa dels alumnes que s'han matriculat en un PTT o un FIAP i la segona es concreta en les entrevistes als alumnes, famílies i tutors d'altres recursos formatius que han tingut alumnes procedents del PQPI i en el grup de discussió amb els tutors del PTT i el FIAP. S'explica la construcció dels instruments, les estratègies de recollida d'informació i el procediment seguit per obtenir-la i els procediments seguits per a l'anàlisi de les dades.

El següent capítol, *VI. Els resultats*, presenta els resultats obtinguts a partir de les dades extretes del qüestionari de seguiment de la inserció laboral i formativa i a través de l'anàlisi qualitativa (tècnica de l'anàlisi de contingut temàtic).

El capítol VII, *Discussió*, es desenvolupa partir dels resultats obtinguts en el capítol VI, que es contrasten amb les aportacions dels diferents autors que s'han esmentat en els capítols III i IV.

## **CAPÍTOL V. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ**

En aquesta recerca es vol estudiar fins a quin punt el PTT i el FIAP, com a PQPI, van ajudar a la transició cap a la inserció laboral o cap a la continuïtat en la formació dels joves que no tenien el graduat d'ESO. En el marc teòric ja s'ha posat de manifest la importància dels programes de segona oportunitat, que ofereixen als joves, a més d'una formació professional bàsica, una orientació personal, acadèmica i professional de manera pròxima i contínua. Tot i que ja hi ha alguns estudis fets, és difícil trobar-ne en el nostre context que hagin analitzat els programes de segona oportunitat en profunditat. L'estudi que es presenta pretén analitzar si els PTT i el FIAP afavorien la continuïtat formativa i laboral, aportant algunes dades descriptives però, sobretot, posant l'accent a conèixer el punt de vista dels seus protagonistes: alumnes, famílies, tutors d'altres recursos formatius, empresaris i tutors dels PTT i del FIAP.

En aquest capítol es presenten els objectius de la investigació, el context en què es desenvolupa la recerca i les fases de la investigació i s'exposen l'enfocament metodològic, els instruments utilitzats per recollir les dades i el procés seguit per analitzar-les.

### **5.1. Objectius generals i específics de la investigació**

Tal com s'indica al final de la introducció, d'aquesta investigació l'objectiu general és *estudiar i valorar si les modalitats pla de transició al treball (PTT) i formació i aprenentatge professional (FIAP), dels programes de qualificació professional inicial (PQPI), van constituir una alternativa per afavorir la transició al treball o per a la continuïtat formativa de joves amb baixa qualificació formativa i professional*. En relació amb l'objectiu general es concreten quatre objectius específics:

1. Conèixer l'itinerari formatiu dels i de les alumnes que van participar en un PQPI-PTT o un PQPI-FIAP, durant els tres anys posteriors a la seva finalització.
2. Conèixer l'itinerari d'inserció laboral dels i de les alumnes tres anys després d'haver finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP.

3. Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a l'orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs del PQPI-PTT i del PQPI-FIAP.
4. Conèixer les expectatives de futur de l'alumne en relació amb l'itinerari formatiu o laboral.

El conjunt d'aquests objectius específics estableix la guia que hem seguit en aquest procés d'investigació, prèvia al disseny dels instruments de recollida d'informació.

## **5.2. Context de la recerca**

La recerca se centra en els grups de PTT i FIAP que es van desenvolupar a les comarques de Girona durant el curs 2009-2010. En aquell curs, els grups de la modalitat formativa PTT estaven distribuïts en diferents municipis del territori de Girona, com ara Figueres-Alt Empordà, Olot- la Garrotxa, Lloret de Mar, Palamós, Palafrugell i Salt (on es va iniciar el curs 2010-2011), i oferien perfils professionals relacionats amb els sectors serveis, industrial i de la construcció, com ara auxiliar d'hostaleria: cuina, serveis de restauració i bar, auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic, mecànica i electricitat i muntatges en instal·lacions elèctriques, aigua i gas. Els grups de la modalitat formativa FIAP, en aquell curs, es desenvolupaven als instituts Serrallarga de Blanes, Narcís Xifra de Girona, Baix Empordà de Palafrugell i al de Santa Coloma de Farners. Els perfils professionals del FIAP estaven relacionats amb les activitats econòmiques de la construcció, com ara auxiliar de pintura, auxiliar de manteniment i muntatge d'instal·lacions elèctriques i d'aigua i gas i auxiliar de vivers i jardins.

## **5.3. Fases de la investigació**

La investigació es va realitzar en 3 fases que es presenten tot seguit de forma resumida. Es desenvolupen amb més detall en els subapartats 5.3.1., 5.3.2. i 5.3.3.

La **fase 1** tenia com a objectiu *conèixer els itineraris formatius o laborals seguits pels alumnes matriculats en les modalitats PTT i FIAP* com a PQPI el curs 2009-2010 en el territori de Girona. Per assolir aquest objectiu es va estudiar la documentació escrita interna del PTT i del FIAP que es realitzava a final de curs. Aquesta documentació incloïa *l'informe final pedagògic* que emplenaven els tutors del PTT i els professors del FIAP i *l'enquesta de satisfacció* que contestaven els alumnes, i recollia dades sobre les sortides laborals i formatives dels joves. A més, es van analitzar les dades quantitatives del *qüestionari de seguiment de la inserció laboral i formativa* facilitades pel Departament d'Ensenyament. Aquesta informació permetia obtenir una primera aproximació a la realitat dels joves que havien cursat aquests estudis per tenir elements per construir les entrevistes adreçades a conèixer en primera persona l'evolució de les transicions formatives i laborals. La primera fase va ocupar el darrer semestre de l'any 2012.

La **fase 2** es va centrar a *aprofundir en els itineraris formatius i laborals que havien seguit els joves de la promoció 2009-10*, tres anys després d'haver finalitzat el PTT o el FIAP. En aquesta investigació s'ha considerat que un o una jove segueix un itinerari formatiu si al cap d'un any d'haver finalitzat el PQPI està estudiant un CFGM, els mòduls C, un curs de preparació per a les PACFGM o un curs de formació ocupacional, com a activitat principal, i es considera que segueix un itinerari laboral si al cap d'un any d'haver finalitzat el PQPI manifesta que la seva activitat principal és el treball en una empresa. Per tant, els itineraris es defineixen en funció del que ocorre al cap d'un any, segons la informació que proporcionen els mateixos exalumnes en el qüestionari que aplica el Departament d'Ensenyament al cap de sis mesos i al cap d'un any de la finalització del programa. Sobre la *tutoria individual* que es realitzava en el PQPI, en referència a l'orientació personal, acadèmica i professional i, finalment, *les expectatives formatives i laborals dels joves*. En aquesta segona fase es van realitzar entrevistes en profunditat als principals protagonistes, els alumnes, però també a les famílies, els tutors d'altres recursos formatius als quals accedien els alumnes després d'haver finalitzat el PQPI, i als empresaris que havien contractat algun jove del PTT o dels FIAP. Aquesta fase es va realitzar durant els anys 2013, 2014 i 2015.

La **fase 3** tenia com a finalitat *contrastar les observacions recollides dels alumnes, famílies, tutors d'altres recursos formatius i empresaris mitjançant el grup de discussió*

*format per tutors dels PTT i professors del FIAP del curs 2009-2010.* En el grup de discussió es van plantejar les mateixes qüestions de les entrevistes que s'havien fet als tutors d'altres recursos formatius. La darrera fase es va dur a terme durant els anys 2016 i 2017.

A continuació es descriu, per a cada una de les fases, la metodologia que s'ha seguit, la població estudiada, els instruments que s'han utilitzat per recollir la informació, el procediment que s'ha seguit i com s'han analitzat les dades de cada fase.

### **5.3.1. Fase 1: Estudi descriptiu sobre els itineraris formatius i laborals dels joves que han finalitzat un PTT o un FIAP, el curs 2009-2010**

Cancela, Cea, Guido i Valilla (2010) manifesten que els estudis descriptius aporten informació precisa i acurada sobre els esdeveniments educatius. A més, l'obtenció d'aquesta informació permet disposar d'unes dades que molt sovint serveixen per tenir una primera visió i per anar configurant la investigació. En aquesta recerca, la primera fase estava centrada en l'estudi descriptiu dels tres instruments que utilitzava el Departament d'Ensenyament per recollir informació sobre la inserció laboral i la continuïtat formativa. Es va revisar l'*informe final pedagògic i l'enquesta de satisfacció* que es realitzava al final del PTT i del FIAP. Del *qüestionari de seguiment de la inserció laboral* que es portava a terme en tres períodes posteriors al PQPI se'n va fer una anàlisi concreta de les dades sobre la situació dels alumnes en els àmbits formatiu i laboral, una vegada finalitzat un PQPI al territori de Girona. Aquesta informació va servir de base per elaborar les entrevistes que es van dur a terme en la segona fase de la recerca.

A continuació es descriu cadascun d'aquests instruments.

#### a) Informe final pedagògic

*L'informe final pedagògic*, de caràcter intern, incloïa dades de cada alumne sobre:

- Els resultats de l'avaluació final.
- Els resultats dels mòduls C a les escoles d'adults (del curs actual i de l'anterior).
- Els resultats de les proves d'accés a cicles de grau mitjà.



- Els resultats de la inserció formativa del curs actual: nombre d'alumnes matriculats a CFGM, nombre d'alumnes matriculats a les diferents opcions formatives que oferia l'escola d'adults, nombre d'alumnes matriculats a la formació ocupacional, nombre d'alumnes matriculats a l'IOC per poder obtenir el GESO, nombre d'alumnes matriculats al CAM.
- El seguiment de la inserció formativa del curs anterior: nombre d'alumnes i motius pels quals havien abandonat el CFGM, els cursos de l'escola d'adults o els cursos de formació ocupacional.
- Els resultats de la inserció laboral del curs actual: nombre d'alumnes que treballaven dins el mateix o en diferent perfil que havien estudiat al PQPI. Nombre d'alumnes que s'havien donat de baixa del PQPI per trobar feina. Nombre d'alumnes que treballaven en la mateixa empresa de pràctiques.
- El seguiment de la inserció laboral formativa del curs anterior: nombre d'alumnes que treballaven a final de curs, al cap de sis mesos i al cap d'un any d'haver finalitzat el PQPI.

L'informe final pedagògic tenia la finalitat de valorar el desenvolupament tant del PTT com del FIAP i l'assoliment dels objectius de les modalitats formatives. En el PTT, abans de finalitzar el curs es realitzaven reunions de seguiment i valoració amb les dades orientatives d'aquests informes. A les reunions hi participaven tutors, tècnics dels ajuntaments, dels consells comarcals i de la Diputació de Barcelona (si esqueia) –de les àrees d'educació, joventut o promoció econòmica–, els membres de l'equip de coordinació del PTT i el coordinador de formació professional.

b) L'enquesta de satisfacció

L'enquesta de satisfacció formava part de la *documentació escrita pública* que es realitzava cada any. Els alumnes valoraven el programa mitjançant un qüestionari electrònic que responien de manera anònima els últims dies de curs. Els temes que es valoraven tenien relació amb les instal·lacions on es portava a terme la formació, els mòduls de formació, les relacions personals, l'atenció individualitzada, les proves d'accés al cicle formatiu de grau mitjà si s'hi havia presentat), les pràctiques, l'evolució personal, la valoració global del curs i les expectatives pel que feia a formació i inserció. Cada pregunta presentava cinc opcions de resposta de *molt a gens* i només n'hi havia dues

preguntes que feien referència, una a la valoració general del PQPI i l'altra a l'autoavaluació del propi esforç de l'alumne. La puntuació anava de l'1 al 10. A través de les respostes dels alumnes els tutors coneixien la valoració i el grau de satisfacció dels alumnes respecte al programa i les seves perspectives de futur des de l'àmbit acadèmic o laboral.

Amb aquestes dades, juntament amb les respostes que aportaven els alumnes dels cicles formatius de grau mitjà i de grau superior de Catalunya, s'elaborava anualment un informe públic anomenat *Inserció laboral dels ensenyaments professionals*. El propòsit d'aquest informe era disposar d'informació per millorar el sistema de formació professional inicial a Catalunya i constatar les tendències en el mercat de treball sobre la qualificació dels joves per poder planificar la formació professional amb les necessitats detectades en el mercat de treball de l'entorn (Departament d'Ensenyament i Consell General de Cambres de Catalunya, 2011).

Amb la informació consultada a l'*informe final pedagògic* i els resultats de l'*enquesta de satisfacció*, es va identificar quina informació es recollia i quina no (taula 22) que tenia relació amb els objectius d'aquesta investigació.

Taula 22. Relació dels temes amb les dades que es demanaven en l'informe final pedagògic i les dades de l'enquesta de satisfacció.

<b>Itinerari formatiu seguit per l'alumne en acabar un PQPI-PTT o un PQPI-FIAP</b>		
<b>Temes</b>	<b>Dades de l'informe final pedagògic</b>	<b>Dades de l'enquesta de satisfacció</b>
Itinerari formatiu que s'ha seguit un cop acabada la formació en el PTT o el FIAP	– Nombre d'alumnes que han superat la prova d'accés als CFGM i a quin CFGM s'han matriculat	– Opció formativa a la qual es matriculava l'alumne en finalitzar el PQPI
Relació entre els perfils professionals dels PTT o els FIAP	---	– Relació o no de l'opció formativa que havia escollit amb al perfil professional que havia estudiat en el PTT o el FIAP
Motius d'abandonament o de la continuïtat formativa	---	---
Valoració de les aportacions del PQPI-PTT o del PQPI-FIAP a la	– Alumnat inscrit a les PACFGM	– Alumnat presentat a les PACFGM

continuitat dels estudis	– Alumnat amb exempció parcial	– Alumnat que ha superat les PACFGM
	– Alumnat amb exempció total – Alumnat presentat a les PACFGM – Alumnat que ha aprovat les PACFGM (incloent-hi els exempts totals)	
Valoració de l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació amb la continuïtat formativa	---	– Valoració de l'adequació del nivell de formació assolit per continuar estudiant
Valoració del grau de satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari formatiu	---	– Valoració numèrica, del 0 al 10, del PQPI
<b>Itinerari d'inserció laboral seguit per l'alumne en acabar un PQPI-PTT o un PQPI-FIAP</b>		
<b>Temes</b>	<b>Dades de l'informe final pedagògic</b>	<b>Dades de l'enquesta de satisfacció</b>
Descripció dels itineraris laborals	---	---
Identificació de l'adequació de les ocupacions amb els perfils professionals formats	– Tipologia d'empreses on els alumnes realitzen les pràctiques	– Valoració de l'adequació del nivell de formació assolit per l'alumne per desenvolupar les tasques del perfil professional
Informació sobre els motius d'abandonament o de continuïtat laboral	– Alumnat en actiu en acabar el curs – Alumnat en actiu al cap de 6 mesos – Alumnat en actiu al cap de 12 mesos	---
Valoració sobre la utilitat percebuda de les competències professionals i transversals que ha adquirit l'alumnat en el PQPI, en relació amb la seva experiència laboral	---	– Realització o no de les pràctiques a l'empresa – Valoració de l'interès de les pràctiques a l'empresa – Valoració de l'adequació del pla d'activitats de l'empresa – Satisfacció de la seva relació amb les persones de l'empresa
Valoració del grau de	---	---

satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari laboral		
<b>La tutoria individual com a instrument per a l'orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT o PQPI-FIAP</b>		
<b>Temes</b>	<b>Dades de l'informe final pedagògic</b>	<b>Dades de l'enquesta de satisfacció</b>
Valoració del paper que té la tutoria en l'adquisició de les competències personals	---	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoració sobre si l'alumne s'ha sentit ben atès a la tutoria</li> <li>- Valoració de si s'ha tingut en compte la situació personal de l'alumne a la tutoria</li> </ul>
Valoració del grau de satisfacció personal de l'alumnat que ha participat en un PQPI-PTT o PQPI-FIAP en relació amb la tutoria	---	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoració sobre si la tutoria l'ha ajudat a sentir-se més segur d'ell mateix / ella mateixa</li> <li>- Valoració del propi progrés al llarg del curs</li> <li>- Recomanació del PTT o del FIAP a les seves amistats, incloent-hi la tutoria</li> </ul>
<b>Expectatives de futur de l'alumne en relació amb els aspectes formatius o laborals</b>		
<b>Temes</b>	<b>Dades de l'informe final pedagògic</b>	<b>Dades de l'enquesta de satisfacció</b>
Informació sobre el projecte de futur de l'alumne en relació amb els aspectes formatius o laborals		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectatives en finalitzar el curs</li> <li>- Expectatives de realitzar un CFGM de la mateixa especialitat o d'una diferent</li> <li>- Expectatives de compaginar treball i CFGM</li> <li>- Expectatives de continuar estudiant altres opcions formatives diferents dels CFGM</li> </ul>

Font: elaboració pròpia.

La revisió del tipus d'informació que es recollia amb aquests documents i la seva relació amb els objectius de la recerca va servir per posar de manifest que les dades que recollia el Departament d'Ensenyament no eren suficients per poder abordar els diferents objectius de la investigació. Per aquest motiu es tindrà present, quan s'elaborin els instruments, incloure-hi aquesta informació que faltava. En concret, es va identificar que mancava informació sobre:

- Els motius pels quals els alumnes continuaven o abandonaven els estudis.
- La utilitat de les competències transversals que s'havien treballat en el PQPI en relació amb la continuïtat formativa.
- La satisfacció de l'alumne amb els seus estudis, que inclogués informació de caràcter qualitatiu.
- Els motius pels quals els alumnes continuaven o abandonaven la inserció laboral.
- La utilitat de les competències professionals i transversals que s'havien après i millorat en el PQPI en relació amb la inserció laboral.
- La incidència de la tutoria i l'acompanyament que l'alumne havia rebut en el PQPI, en relació amb el seu creixement personal, i de quina manera el suport que havia rebut li havia facilitat la presa de decisions.
- La satisfacció de l'alumne en relació amb la seva inserció laboral, que inclogués informació de caràcter qualitatiu.

c) El qüestionari de seguiment de la inserció laboral i formativa

A més de l'anàlisi de la documentació escrita, que va permetre efectuar el registre de les dades de cada objecte d'estudi que s'havia proposat en aquesta investigació, es van recollir les dades quantitatives del qüestionari *de seguiment de la inserció laboral i formativa*. El qüestionari dissenyat pel Departament d'Ensenyament s'utilitzava per part del tutor del PQPI tres vegades al llarg de l'any posterior a la finalització de la modalitat formativa: al final de curs (primer seguiment), al cap de sis mesos (segon seguiment) i al cap d'un any d'haver finalitzat el PQPI (tercer seguiment).

S'obtenien dades quantitatives bàsiques sobre els itineraris formatius i laborals. Aquesta informació permetia obtenir una primera aproximació als itineraris seguits pels alumnes durant l'any després d'haver finalitzat el PQPI. El qüestionari possibilitava conèixer els motius d'abandonament d'aquests itineraris que s'havien començat després d'acabar la formació del PQPI.

La recollida de dades la feia el tutor, que es posava en contacte amb cada un dels alumnes. El contacte se solia fer a través del telèfon, mitjà que, segons Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba i Zúñiga (2006) comporta avantatges: en poc temps es poden fer un nombre

important de qüestionaris, evita desplaçaments i és poc costós. Segons els mateixos autors, té alguns desavantatges: genera una conversa curta, es perd informació qualitativa i no hi ha comunicació visual. A més, s'afegia una altra dificultat al grup de joves, que era el canvi de número dels mòbils o la mobilitat de residència, cosa que dificultava poder establir contacte.

El qüestionari del *primer seguiment* (en acabar el PQPI) i del *segon seguiment* (al cap de sis mesos d'haver-lo acabat) incloïa cinc blocs. El primer bloc corresponia a dades bàsiques de l'alumne sobre els estudis del PQPI. El segon bloc feia referència a la situació en què es trobava l'alumne en el moment de fer el seguiment, d'estudis o d'inserció laboral. El tercer bloc incloïa preguntes sobre els motius pels quals l'alumne no estava treballant en aquells moments. El quart bloc estava dedicat a la continuïtat dels estudis després del PQPI. En el cas que el jove estigués estudiant un CFGM, es demanava de quina família professional es tractava i el nom del CFGM. I en el darrer bloc, es preguntava si l'alumne treballava o havia treballat i es preguntava sobre les condicions laborals.

En el *tercer seguiment* (al cap de 12 mesos d'acabar la formació del PQPI), als blocs descrits anteriorment s'hi afegien els blocs 6 i 7, per conèixer la situació formativa en què es trobava el jove i les perspectives formatives per al curs següent, i també el bloc 8, on es recollien les millores en les condicions laborals que havien experimentat els joves que havien estat treballant al llarg dels últims 12 mesos.

Gairebé totes les preguntes del qüestionari eren de resposta tancada i d'elecció múltiple. A les taules 23 i 24 es recullen les respostes que podia escollir l'alumne segons la seva situació en l'àmbit de la formació i en l'àmbit laboral.

Taula 23. Relació de preguntes i respostes per blocs, en el primer i el segon seguiment.

Bloc 1: Dades bàsiques de l'alumne	
Preguntes	Respostes
Tipus de PQPI	FIAP / PTT
Ubicació del PQPI	Alt Empordà-Figuères / Blanes / Garrotxa-Olot / Girona / Lloret de Mar / Palamós-Palafrugell / Santa Coloma de Farners
Perfil professional	Comerç / Hoteleria / Manteniment i muntatge d'instal·lacions elèctriques, aigua i gas / Pintura / Serralleria / Vendes / Vivers i jardins
Sexe	Home / Dona

Mobilitat	Alta / Baixa
Inscrit/a les PACFGM	No / Sí
Nota a les PACFGM	Resposta oberta
Nota al PQPI	Resposta oberta
Bloc 2: Situació actual i al cap de 6 mesos en què es troba l'alumne/a en l'àmbit formatiu o laboral	
<b>Preguntes</b>	<b>Respostes</b>
Situació en què es troba l'alumne/a	Buscant feina / Vol continuar la formació / Treballa i vol continuar la formació / Treballa / No localitzat
Bloc 3: Motius pels quals el o la jove no troba feina	
<b>Preguntes</b>	<b>Respostes</b>
Motius pels quals el o la jove no troba feina	Falta de formació / Falta d'experiència / Falta d'ofertes atractives econòmicament / Falta d'ofertes laborals adequades a la seva formació / No troba feina a prop del domicili / No en busca / Altres situacions
Bloc 4: Itinerari formatiu	
<b>Preguntes</b>	<b>Respostes</b>
Continuïtat dels estudis	CFGM / preparació dels mòduls C / Cursos de preparació per a la PACFGM / Formació ocupacional / Altres formacions
Nom de les famílies professionals de CFGM en què els alumnes s'han matriculat	Activitats físiques i esportives / Administració i gestió / Agrària / Arts gràfiques / Comerç i màrqueting / Edificació i obra civil / Electricitat i electrònica / Fabricació mecànica / Fusta, moble i suro / Hoteleria i turisme / Imatge personal / Indústries alimentàries / Informàtica i comunicació / Instal·lació i manteniment / Química / Sanitat / Serveis socioculturals i a la comunitat / Tèxtil, confecció i pell / Transport i manteniment de vehicles / Arts plàstiques: disseny gràfic / Esports: basquetbol / Esports: esports d'hivern / Esports: futbol / Esports: handbol / Esports: busseig esportiu / Esports: salvament i socorrisme
Nom del CFGM en què els alumnes s'han matriculat	Nom del CFGM
Bloc 5: Itinerari laboral	
<b>Preguntes</b>	<b>Respostes</b>
Relació de la feina amb el perfil professional del PQPI	Sí / No
Canal d'inserció laboral que s'ha utilitzat	A través del centre del PQPI / A través de l'empresa de FCT / ETT / OTG / Responent a un anunci / Empresa pròpia / A través d'un amic o familiar / Enviant un currículum / Empresa familiar
Tipus de contracte laboral	Temporal / Indefinit / Pel seu compte / No regularitzat / Altres
Tipus de jornada laboral	A temps complet / A temps parcial
Salari net	Fins a 600 euros / De 600 a 900 euros / De 900 a 1.200 euros / De 1.200 a 1.500 euros / Més de 1.500 euros

Taula 24. Relació de preguntes i respostes per blocs, en el tercer seguiment.

Bloc 2: Situació en què es troba l'alumne al cap de 12 mesos, en l'àmbit formatiu o laboral	
<b>Preguntes</b>	<b>Respostes</b>
Situació en què es troba l'alumne	Buscant feina / Vol continuar la formació / Treballa i vol continuar la formació / Treballa / No localitzat
Blocs 6 i 7: Itinerari formatiu	

<b>Preguntes</b>	<b>Respostes</b>
Itinerari educatiu	CFGM / Mòduls C / Cursos de preparació per a les PACFGM / Formació ocupacional / Altres formacions
Nom de les famílies professionals de CFGM en què els alumnes s'han matriculat	Activitats físiques i esportives / Administració i gestió / Agrària / Arts gràfiques / Comerç i màrqueting / Edificació i obra civil / Electricitat i electrònica / Fabricació mecànica / Fusta, moble i suro / Hoteleria i turisme / Imatge personal / Indústries alimentàries / Informàtica i comunicació / Instal·lació i manteniment / Química / Sanitat / Serveis socioculturals i a la comunitat / Tèxtil, confecció i pell / Transport i manteniment de vehicles / Arts plàstiques: disseny gràfic / Esports: basquetbol / Esports: esports d'hivern / Esports: futbol / Esports: handbol / Esports: busseig esportiu / Esports: salvament i socorrisme
Nom del CFGM en què els alumnes s'han matriculat	Nom del CFGM
Resultats de la continuïtat formativa	No hi ha informació (en cas que no s'hagi pogut contestar) / Ha estat baixa del curs per dificultats de seguiment / Ha aprovat o superat amb èxit / Ha estat baixa del curs per inserció laboral / Ha assistit al curs però no l'ha aprovat / Ha estat baixa del curs per altres motius
Perspectives per a l'any vinent	Estudis de CFGM / Mòduls C / Altres opcions formatives / Treballar i continuar estudis de CFGM / Treballar i fer mòduls C / Treballar / No ho sap o no ho té clar
<b>Bloc 8: Itinerari laboral</b>	
<b>Preguntes</b>	<b>Respostes</b>
Motius pels quals no troba feina	Falta de formació / Falta d'experiència / Falta d'ofertes atractives econòmicament / Falta d'ofertes laborals adequades a la seva formació / No en busca / Altres situacions
Itinerari laboral	Treballa en la mateixa empresa / Treballa en altres empreses
Millores de les condicions laborals	Sí / No
Anomenar-les	Sou / Categoria professional / Jornada / Durada del contracte

Per poder disposar de les dades obtingudes del qüestionari de seguiment d'inserció laboral i formativa del Departament d'Ensenyament es va sol·licitar al departament, l'octubre del 2011, l'autorització d'ús d'aquestes dades per elaborar la fase 1 d'aquesta investigació.

En concret, per dur a terme aquesta investigació es van utilitzar les dades recollides amb el *qüestionari de seguiment de la inserció laboral i formativa*, que van contestar 254 alumnes de les comarques gironines, el curs 2009-2010. D'aquests, 156 estudiaven un PTT i 98 estudiaven un FIAP.



Es van registrar les dades obtingudes en un full d'Excel que es va exportar al programa estadístic SPSS per poder analitzar aquesta informació quantitativa i extreure'n els resultats que es troben en el proper capítol.

Les dades recollides en la primera fase de recerca sobre els alumnes del curs 2009-2010 del PTT i del FIAP a les comarques de Girona van donar la possibilitat de disposar d'un primer mapa de les perspectives que tenien els joves en finalitzar el programa i dels itineraris formatius o laborals que seguien durant l'any posterior a haver finalitzat el PQPI.

### **5.3.2. Fase 2: Estudi qualitatiu basat en entrevistes**

Per tal de poder investigar amb més profunditat, sobre els itineraris formatius o laborals que seguien els joves que havien finalitzat un PTT o un FIAP després d'un període de temps no gaire llarg posterior a la finalització d'aquesta formació, la utilitat de la tutoria del PQPI en la construcció del projecte personal, acadèmic i professional dels joves i les expectatives que es plantejaven ells mateixos en l'àmbit de la formació o en el laboral, es va valorar la conveniència d'utilitzar un enfocament metodològic qualitatiu per conèixer el seu punt de vista com a persones que havien participat en els PTT i els FIAP.

Denzin i Lincoln (2005) consideren que l'enfocament metodològic qualitatiu permet utilitzar diferents instruments interpretatius per fer més visibles qüestions socials, i donen la possibilitat d'aproximar-se i interpretar les dades recollides. A través de les manifestacions verbals es pot aconseguir un coneixement de les experiències personals viscudes (Rodríguez Gómez, Gil i García, 1996; Tójar, 2001). Per aquest motiu, mitjançant l'enfocament metodològic, en aquesta investigació es planteja conèixer què pensen, què opinen i com valoren els PTT i els FIAP els seus principals protagonistes, amb el propòsit d'aprofundir sobre la realitat d'un grup de joves sense que es pugui generalitzar a altres casos similars. És a dir, a través de la metodologia qualitativa es podrà disposar d'informació de forma més detallada i aprofundida, de manera vertical i no tan horitzontal com en els plantejaments quantitius (Ruiz Olabuénaga, 2012).

En aquesta recerca es va decidir conèixer en primera persona l'experiència en relació amb la transició formativa i laboral dels exalumnes del PQPI a través de trobades

individualitzades amb els alumnes, les famílies, els tutors d'altres recursos formatius i els empresaris, amb la intenció de comprendre millor les realitats viscudes des del punt de vista de les persones implicades i conèixer quina podia ser la incidència de les modalitats formatives en les trajectòries acadèmiques i laborals. A través d'aquestes realitats viscudes les persones transmetien la seva visió sobre èxits, fracassos, perspectives, esforç per assolir propòsits... tot en conjunt eren aspectes que formaven part de la pròpia vida personal i un estudi qualitatiu semblava el més adient per obtenir aquesta informació (Taylor i Bogdan, 1987).

Per a Taylor i Bogdan (1987) la investigació qualitativa suposa la recollida de dades descriptives a partir de les paraules de les persones participants en la investigació, per això es va optar en aquesta recerca per la utilització de diferents instruments de recollida d'informació adients per obtenir diversos punts de vista sobre la transició dels joves a través del PTT i el FIAP. En concret, es va escollir l'entrevista en profunditat i el grup de discussió per aconseguir descripcions àmplies i significatives (Sandín, 2003). Amb aquests instruments es pretenia obtenir una informació qualitativa que complementés i ajudés a comprendre les dades recollides a través del qüestionari de seguiment laboral i formatiu.

Ruiz Olabuénaga (2012) defineix l'entrevista en profunditat com “una tècnica per obtenir informació mitjançant una conversa entre una o diverses persones per a un estudi analític d'investigació o per contribuir en els diagnòstics o tractaments socials” (p. 165). La utilització de l'entrevista en profunditat en aquesta investigació tenia com a finalitat recollir informació i conèixer en profunditat les experiències dels joves, de les famílies, dels professors d'altres recursos formatius i d'empresaris a través d'una conversa directa, intencionada i planificada.

L'entrevista en profunditat es duu a terme de manera individualitzada; així s'aconsegueix certa intimitat i familiaritat que afavoreix el desenvolupament del relat per part de la persona entrevistada (Ruiz Olabuénaga, 2012). Les persones poden descriure les experiències viscudes i expressar les seves opinions de manera còmoda, amb les seves pròpies paraules (Klave, 2011). Les entrevistes van permetre conèixer en profunditat els itineraris formatius i laborals que havien seguit els alumnes, la tutoria i l'acompanyament

rebutos en el PQPI i les expectatives de futur en els àmbits formatiu i laboral, des de la realitat viscuda pels participants.

Durant la realització de les entrevistes se seguia un model de conversa i no només un intercanvi formal de preguntes i respostes (Taylor i Bogdan, 1987). Es va elaborar un guió de preguntes que facilitessin anar orientant la conversa. Malgrat tenir un guió, també es van recollir informacions relacionades amb els temes d'estudi però que no s'havien previst en el guió. A través d'un document de consentiment informat previ a l'entrevista es va garantir el dret a la confidencialitat de la informació sol·licitada i a l'anonimat.

### **Participants**

Els i les alumnes que van participar a l'estudi havien estat matriculats a les modalitats de PTT i FIAP el curs 2009-2010. En aquell curs, a les comarques gironines hi havia 240 alumnes del PTT i 112 alumnes de FIAP (352 alumnes entre les dues modalitats formatives). Per seleccionar els alumnes es va tenir en compte que hi estiguessin representats tots els perfils professionals del PTT i del FIAP del territori de Girona i que es visualitzessin els diferents itineraris formatius i laborals que havien seguit els alumnes. Del total d'alumnes es van seleccionar 18 joves de 16 a 21 anys, que van ser convidats a participar en la recerca. Per a la selecció també es van tenir en compte els criteris següents:

- Que hi hagués representació equilibrada per gèneres.
- Que hi hagués representació dels nou perfils professionals que s'oferien en els PQPI que s'impartien en aquells moments: auxiliar de vivers i jardins, auxiliar en comerç i atenció al públic, auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic, auxiliar de pintura, auxiliar de fabricació mecànica i instal·lacions electrotècniques, auxiliar de serralleria i construccions metàl·liques, auxiliar d'hoteleria: cuina i serveis de restauració, i auxiliar en muntatges d'instal·lacions elèctriques, d'aigua i gas. En definitiva, es va aconseguir la participació d'alumnes de sis perfils professionals diferents, tal com mostra la taula 25.
- Que hi hagués representació de diferents itineraris formatius i laborals: alumnes que van seguir estudiant i van acabar la formació, alumnes que van seguir estudiant però van

abandonar, i alumnes que es van incorporar al mercat laboral o que es trobaven en situació de cerca de feina.

- Que hi estiguessin representades les dues modalitats de PQPI: PQPI-PTT i PQPI-FIAP.

Finalment es va construir la mostra de participants que es descriu a la taula 25.

**Taula 25. Descripció dels alumnes seleccionats.**

Alumne	Gènere	Perfil professional cursat	Modalitat de PQPI	Itinerari formatiu/laboral
A1	Home	Auxiliar d'hoteleria	PTT	CFGM finalitzat
A2	Dona	Auxiliar de vendes	PTT	CFGM finalitzat
A3	Dona	Auxiliar de vendes	PTT	CFGM no finalitzat
A4	Home	Auxiliar de vendes	PTT	CFGM no finalitzat
A5	Home	Auxiliar de vendes	PTT	Mòdul C del PQPI finalitzat
A6	Dona	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Mòdul C del PQPI finalitzat
A7	Home	Auxiliar en muntatges d'instal·lacions d'electricitat, aigua i gas	FIAP	Mòdul C del PQPI no finalitzat
A8	Home	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Mòdul C del PQPI no finalitzat
A9	Home	Auxiliar de vendes	PTT	Formació ocupacional no finalitzada
A10	Home	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Inserció laboral
A11	Dona	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Inserció laboral
A12	Dona	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Inserció laboral
A13	Home	Auxiliar de vendes	PTT	Inserció laboral temporal
A14	Home	Auxiliar en comerç	PTT	Inserció laboral
A15	Dona	Auxiliar en comerç	PTT	Recerca de treball
A16	Home	Auxiliar en vivers	FIAP	Recerca de treball
A17	Home	Auxiliar en muntatges d'instal·lacions d'electricitat, aigua i gas	FIAP	Recerca de treball
A18	Home	Auxiliar de serralleria	FIAP	Inserció laboral

A més dels 18 joves, també van participar en aquesta investigació les seves famílies (taula 26). La participació de les mares va ser més alta que la dels pares.

**Taula 26. Descripció de les famílies entrevistades.**

Família	Parentiu	Perfil professional cursat pel fill o filla	Modalitat de PQPI	Itinerari formatiu/laboral que ha seguit el fill o filla
F1	Mare	Auxiliar d'hoteleria	PTT	CFGM finalitzat
F2	Mare	Auxiliar de vendes	PTT	CFGM finalitzat
F3	Mare	Auxiliar de vendes	PTT	CFGM no finalitzat
F4	Mare	Auxiliar de vendes	PTT	CFGM no finalitzat
F5	Mare	Auxiliar de vendes	PTT	Mòdul C del PQPI finalitzat
F6	Mare	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Mòdul C del PQPI finalitzat
F7	Mare	Auxiliar en muntatges d'instal·lacions d'electricitat, aigua i gas	FIAP	Mòdul C del PQPI no finalitzat
F8	Mare	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Mòdul C del PQPI no finalitzat

F9	Mare	Auxiliar de vendes	PTT	Formació Ocupacional no finalitzat
F10	Pare	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Inserció laboral
F11	Mare	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Inserció laboral
F12	Pare	Auxiliar d'hoteleria	PTT	Inserció laboral
F13	Mare	Auxiliar de vendes	PTT	Inserció laboral temporal
F14	Mare	Auxiliar en comerç	PTT	Inserció laboral
F15	Mare	Auxiliar en comerç	PTT	Recerca de treball
F16	Mare	Auxiliar en vivers	FIAP	Recerca de treball
F17	Pare	Auxiliar en muntatges d'instal·lacions d'electricitat, aigua i gas	FIAP	Recerca de treball
F18	Mare	Auxiliar de serralleria	FIAP	Inserció laboral

També es va entrevistar 11 professors en total de cicles formatius de grau mitjà (CFGM), caps d'estudi d'escoles d'adults i professors de cursos de formació ocupacional (taula 27) que, durant el mateix curs 2009-2010, havien estat tutors d'alumnes procedents del PQPI-PTT o del PQPI-FIAP que havien optat per seguir estudiant en alguna d'aquestes ofertes formatives de les comarques de Girona.

Taula 27. Descripció dels tutors de CFGM, mòduls C i formació ocupacional.

Professor	Gènere	Càrrec	Estudis	Família Professional	Municipi
T1	Home	Tutor	CFGM	Hoteleria i turisme	Figueres
T2	Dona	Tutor	CFGM	Administració i gestió	Roses
T3	Dona	Tutor	CFGM	Sanitat	Girona
T4	Home	Tutor	CFGM	Activitats físiques i esportives	Lloret de Mar
T5	Dona	Directora	Mòduls C		Salt
T6	Dona	Tutora GES	Mòduls C		Salt
T7	Dona	Tutora GES	Mòduls C		Figueres
T8	Dona	Tutora GES	Mòduls C		Sant Feliu de Guíxols
T9	Dona	Tutora FO	Formació ocupacional	Hoteleria i turisme	Figueres
A10	Home	Tutor FO	Formació ocupacional	Transport i manteniment de vehicles	Girona
A11	Dona	Tutora FO	Formació ocupacional	Imatge personal	Figueres

A més a més, es va contactar amb 13 empresaris dels sectors de la restauració, l'hoteleria, el comerç, l'administració, les instal·lacions elèctriques, d'aigua i gas, el metall, la serralleria i la jardineria (taula 28) que havien contractat joves que havien estudiat un PTT o un FIAP i havien decidit entrar en el món laboral.

Taula 28. Descripció dels empresaris entrevistats.

Professor	Gènere	Càrrec	Sector econòmic	Municipi	Contractació d'alumnes del PTT/FIAP
E1	Dona	Empresària	Restauració	Girona	PTT Girona

E2	Home	Empresari	Restauració	Sant Feliu de Guíxols	PTT Guíxols Vall d'Aro
E4	Dona	Empresari	Comerç	S'Agaró	PTT Guíxols Vall d'Aro
E4	Home	Xef	Hoteleria	S'Agaró	PTT Guíxols Vall d'Aro
E5	Home	Gerent	Administració	Figueres	PTT Figueres
E6	Dona	Empresària	Comerç	Figueres	PTT Figueres
E7	Home	Empresari	Instal·lacions elèctriques	Salt	PTT Salt
E8	Home	Empresari	Metall	La Canya	PTT Olot – Garrotxa
E9	Dona	Empresària	Jardineria	Garriguella	FIAP Girona
A10	Dona	Cap de Recursos Humans	Serralleria	La Bisbal	FIAP Palafrugell
A11	Dona	Directora	Hoteleria	Salt	FIAP Santa Coloma de Farners

Com s'ha dit abans, l'instrument seleccionat per dur a terme aquesta fase de la recerca va ser l'entrevista en profunditat, semiestructurada. Per a l'elaboració de les entrevistes es van tenir en compte els objectius de la recerca exposats a l'apartat 5.1. Els objectius de cada entrevista es mostren a la taula 29. Les entrevistes van passar per un procés de validació per jutges, tal com s'explica més endavant. Es va dissenyar una *entrevista adreçada als exalumnes* que havien prosseguit els estudis (annex 1), segons les dades obtingudes al cap de sis mesos i al cap d'un any, a través del qüestionari de seguiment, ja fos dins d'un cicle formatiu de grau mitjà, o cursant mòduls C per obtenir el graduat d'ESO, o fent cursos de formació ocupacional específics del mateix o diferent perfil professional que el del PQPI-PTT o del PQPI-FIAP. Es va confeccionar una segona entrevista dirigida a l'exalumnat que havia optat per la inserció laboral (annex 2), sovint deguda a la realització d'unes bones pràctiques que derivaven en l'obtenció d'un contracte laboral a la mateixa empresa on s'havien realitzat les pràctiques; també incloïa una pregunta sobre les perspectives de futur en l'àmbit laboral o de reincorporació al sistema educatiu.

Pel que fa a *l'entrevista a les famílies*, es va adaptar en funció de si el fill o filla havia optat per un itinerari formatiu (annex 3) o laboral (annex 4). La majoria de les preguntes fetes a les famílies tractaven els mateixos temes que les dels alumnes, cosa que facilitava la triangulació de la informació en l'anàlisi de les dades. No obstant això, s'hi havien inclòs algunes qüestions diferents per tal d'obtenir una visió més completa sobre la repercussió o no del PQPI-PTT i el PQPI-FIAP en la transició del fills.

També es van realitzar *entrevistes als tutors d'altres recursos formatius*, en concret, als professors tutors de CFGM, caps d'estudis de l'escola d'adults i tutors de centres de

formació ocupacional (annex 5) que rebien alumnes del PQPI. En conjunt, tots aquests professionals havien tingut una relació de tutor amb alumnes derivats del PTT o del FIAP. Les tutories en grup, les tutories individualitzades i les reunions d'equip docent els havien permès anar coneixent els alumnes procedents del PQPI. El propòsit era conèixer la valoració que feien els tutors d'altres recursos sobre el paper que tenia l'acompanyament i seguiment dels tutors del PTT i del FIAP en la presa de decisions dels alumnes sobre la seva trajectòria acadèmica o laboral.

Finalment, es va considerar oportú *entrevistar empresaris* (annex 6) de petites i mitjanes empreses per obtenir el seu punt de vista des del vessant laboral. Per això es va contactar amb empresaris que havien contractat joves que s'havien format en el PTT o en el FIAP. A la taula 29 es pot observar la relació entre els objectius de la investigació i els objectius de les entrevistes.

Taula 29. Recull dels objectius de les entrevistes en relació amb els objectius de la investigació.

Objectius de la investigació	Objectius de les entrevistes			
	Exalumnes	Famílies	Tutors de formacions posteriors	Empresaris
<b>Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne que ha participat en un PQPI-PTT o PQPI-FIAP</b>	Descriure l'itinerari formatiu que s'ha seguit un cop acabada la formació en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP			
	Conèixer la relació entre els perfils professionals dels PQPI-PTT i PQPI-FIAP i els estudis posteriors i la valoració de la decisió que van prendre els alumnes			
	Conèixer els motius d'abandonament o de continuïtat formativa	Conèixer els motius d'abandonament o de continuïtat formativa	Conèixer els motius d'abandonament o de continuïtat formativa	
	Analitzar les aportacions del PQPI-PTT i el PQPI-FIAP a la	Analitzar les aportacions del PQPI-PTT i el PQPI-FIAP a la	Analitzar les aportacions del PQPI-PTT i el PQPI-FIAP a la	

	continuitat dels estudis	continuitat dels estudis	continuitat dels estudis	
	Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat dels PQPI en relació amb la continuïtat formativa		Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat dels PQPI en relació amb la continuïtat formativa	
	Conèixer el grau de satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari formatiu	Conèixer el grau de satisfacció i de compliment de les expectatives formatives	Conèixer el grau de satisfacció i de compliment de les expectatives formatives	
<b>Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne/a un any després d'haver finalitzat el PQPI- PTT o el PQPI-FIAP</b>	Descriure els itineraris laborals			
	Identificar l'adequació de les ocupacions amb els perfils professionals de la formació			
	Conèixer els motius d'abandonament o de continuïtat laboral	Conèixer els motius de permanència o abandonament de l'itinerari laboral		Conèixer els motius de permanència o abandonament de l'itinerari laboral
	Conèixer la utilitat percebuda de les competències professionals i transversals que va adquirir l'alumnat en el PQPI en relació amb l'experiència laboral de l'alumnat	Conèixer la utilitat percebuda de les competències professionals i transversals que va adquirir l'alumnat en el PQPI en relació amb l'experiència laboral de l'alumnat		Conèixer la utilitat percebuda de les competències professionals i transversals que va adquirir l'alumnat en el PQPI en relació amb l'experiència laboral de l'alumnat
	Conèixer el grau de satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari laboral	Conèixer l'opinió de la família respecte al grau de satisfacció i de compliment de les expectatives laborals del fill o de la filla en relació amb l'itinerari laboral		Conèixer l'opinió de l'empresariat respecte al grau de satisfacció i de compliment de les expectatives laborals dels joves procedents del PQPI en relació amb l'itinerari laboral
<b>Valorar la utilitat</b>	Valorar el paper	Constatar el paper	Valorar el paper	



<b>de la tutoria individualitzada com a instrument per a l'orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs de PQPI-PTT i de PQPI-FIAP</b>	que té la tutoria en l'adquisició de les competències personals	que té la tutoria i l'orientació en el desenvolupament personal del seu fill o filla	que té la tutoria en l'adquisició de les competències personals	
	Conèixer el grau de satisfacció personal de l'alumnat que ha participat en un PQPI-PTT o un PQPI-FIAP en relació amb la tutoria	Detectar la satisfacció personal del fill o de la filla que ha participat en un PQPI-PTT o un PQPI-FIAP (en relació amb l'acompanyament del tutor)		
<b>Conèixer les expectatives de l'alumne en relació amb els aspectes formatius o laborals</b>	Conèixer el projecte de futur de l'alumne en relació amb els aspectes formatius o laborals	Conèixer l'opinió dels pares sobre el projecte de futur del seu fill o filla en relació amb els aspectes formatius o laborals		

### **Validació de les entrevistes**

Per a la validació de les entrevistes es va seguir el procés següent: una vegada elaborada la primera versió de les sis entrevistes, es va demanar la col·laboració de quinze experts i expertes que van participar en el procés de validació per jutges (annex 7), aportant comentaris que van ser objecte de reflexió i van comportar la modificació de la formulació d'algunes de les preguntes de les entrevistes. Dels 15 experts, 8 estaven implicats en programes de segona oportunitat, entre ells 6 que estaven relacionats amb els PQPI-PTT i 2 amb els PQPI-FIAP. Cinc dels experts eren professors d'universitat i tenien una àmplia experiència en metodologia i en la investigació sobre temes relacionats amb la transició a la vida adulta. Una dels professionals tenia una llarga trajectòria en el camp de l'orientació en l'administració laboral pública i era professora associada d'universitat. Finalment, un altre dels experts era inspector de formació professional dels Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de Girona, amb una visió àmplia dels PQPI distribuïts a les comarques de Girona. Es va enviar a cada jutge un document de treball (annex 8), amb el plantejament de la investigació i les instruccions per valorar cada entrevista. En cada entrevista es valorava l'objectiu específic de la investigació, les preguntes inicials –amb

indicació del nivell de comprensibilitat, rellevància i coherència amb què estaven definits (taula 30) en el document de treball–, i les observacions o comentaris que volguessin aportar a cada pregunta. A més, al final de cada instrument de recollida d’informació hi havia un espai per anotar totes les observacions de caràcter general per tenir en compte a l’hora d’acabar d’elaborar cada una de les entrevistes. La validació de les entrevistes es va realitzar durant el mes de desembre de 2012. Una vegada recollits tots els documents de treball es van estudiar totes les propostes de modificació *d’objectius i preguntes*.

Taula 30. Definició dels atributs per a cada pregunta de les entrevistes.

<b>ATRIBUT</b>	<b>DEFINICIÓ</b>
Comprensible	Té una definició clara i intel·ligible que permet una fàcil interpretació. És comprensible per a totes les persones que han de contestar: alumnat, tutors i tutores, empresariat i famílies.
Rellevant	Té la capacitat de representar el que es pretén estudiar. Capta l’essència de la qüestió i per tant és conseqüent amb els propòsits de la recerca.
Coherent	És coherent amb cada un dels objectius de recollida d’informació que es volen analitzar.

A l’annex 9 es mostren amb detall les modificacions fetes en els objectius i les preguntes. Per sintetitzar, es pot dir que respecte als *objectius* de recollida d’informació 5 es van mantenir igual com es van formular des d’un inici a les entrevistes dels:

Exalumnes: – Esbrinar l’assoliment de les competències transversals de l’alumnat PQPI en relació amb la continuïtat formativa.

– Descriure els itineraris laborals.

Famílies: – Detectar la satisfacció personal de l’alumnat que ha participat en un PQPI-PTT o PQPI-FIAP.

Tutors d’altres recursos formatius: – Esbrinar l’assoliment de les competències transversals de l’alumnat de PQPI en relació amb la continuïtat formativa.

Empresaris: – Esbrinar l’assoliment de les competències transversals de l’alumnat de PQPI en relació amb la inserció laboral.

En canvi, 26 objectius de recollida d'informació es van modificar, millorant la concreció o afegint aclariments, com per exemple en l'entrevista als exalumnes:

Objectiu de recollida d'informació inicial:

- Descriure els itineraris de continuïtat formativa.
- Identificar la relació de les ocupacions amb els perfils professionals formats.
- Identificar l'adequació de les ocupacions amb els perfils professionals formats.

Objectiu de recollida d'informació final:

- Descriure l'itinerari formatiu que s'ha seguit un cop acabada la formació en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP.
- Identificar l'adequació de les ocupacions amb els perfils professionals formats.
- Analitzar les aportacions del PQPI-PTT o del PQPI-FIAP a la continuïtat dels estudis.

Un dels objectius que es va suprimir en l'entrevista a l'alumnat i l'empresariat va ser:

- Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació amb la inserció laboral.

I, finalment, es va incorporar un objectiu nou a la recerca que feia referència a les expectatives formatives i laborals dels joves en totes les entrevistes:

- Conèixer el projecte de futur de l'alumne en relació als aspectes formatius o laborals.
- Conèixer l'opinió dels pares, tutors d'altres recursos formatius i empresaris sobre el projecte de futur dels joves en relació als aspectes formatius o laborals.

Quant a les *preguntes*, es va mantenir un major nombre de preguntes iguals de com es van formular inicialment, en les que anaven adreçades a les famílies (10 preguntes sobre el total de 15). De les qüestions dirigides als alumnes se'n van modificar 13 per demanar més *la valoració, l'opinió, els motius* sobre el que es preguntava. També es van introduir diverses preguntes noves sobre les expectatives formatives i laborals. Només es van suprimir sis preguntes dels diferents instruments de recollida d'informació dirigits als

alumnes, les famílies, els tutors d'altres recursos formatius i els empresaris, ja que amb la reformulació d'alguna altra pregunta passava a tenir poca rellevància i s'eliminava. Amb les observacions generals que van aportar els jutges es va modificar l'ordre de les preguntes, es van concretar més, es van redactar utilitzant un llenguatge més proper a l'alumnat i es van incloure aclariments per situar millor l'alumne. Una vegada realitzada la revisió es va elaborar una segona versió de les sis entrevistes.

Es va iniciar una prova pilot de tres entrevistes que va permetre reajustar els instruments de recollida d'informació, sobretot aspectes d'introducció en les preguntes i un vocabulari que fos més proper als joves. Això va comportar una tercera versió de les entrevistes, fent una petita modificació en un parell de preguntes:

*Quins estudis has fet o estàs fent en acabar el PQPI-FIAP o el PQPI-PTT?* (segona revisió).

*Ara ja fa tres anys que vas acabar el PTT o el FIAP, em podries explicar quins estudis has fet o estàs fent?* (tercera revisió).

### **La recollida d'informació mitjançant les entrevistes**

Per a la recollida d'informació mitjançant les entrevistes es va seguir un guió de les preguntes validades i repassades que estaven relacionades amb l'objecte d'estudi i que va servir d'orientació en el transcurs de l'entrevista. El guió va facilitar que les entrevistes tinguessin un caràcter obert i flexible, i va permetre que les preguntes s'adaptessin a la situació particular de cada persona entrevistada. Les entrevistes es van realitzar entre març i juny de 2013.

El primer contacte amb els alumnes, les famílies i els empresaris el va mantenir el tutor com a referent del PTT o del FIAP. El contacte amb els tutors d'altres recursos formatius el va fer directament l'autora d'aquesta tesi. Posteriorment es va explicar a cada jove, família, tutor o empresari l'objectiu de la investigació i es va destacar la importància de conèixer les seves experiències. Es convidava tant els joves majors d'edat com les seves famílies, els tutors i els empresaris a participar i, si acceptaven, se'ls demanava que signessin un document de consentiment informat (annex 10), en el qual s'explicaven els

objectius de la investigació, s'oferia garantia de confidencialitat de les dades i es demanava permís per gravar l'entrevista en format àudio. Es va entrevistar els alumnes i les seves famílies en els centres de referència on estava situat el PTT o el FIAP que havien cursat. Normalment era el tutor del programa qui els rebia i feia la primera presentació, per tal d'aconseguir un clima de confiança idoni per a la realització de l'entrevista. Els tutors i els caps d'estudi van ser entrevistats en els diferents centres de formació on exercien les seves funcions. La durada de les entrevistes va oscil·lar entre 25 i 30 minuts per persona. En concret, es van realitzar un total de **60 entrevistes**.

### **Anàlisi de la informació**

El procediment d'anàlisi de la informació es va iniciar amb la transcripció íntegra de totes les entrevistes. L'anàlisi de les dades es va dur a terme mitjançant la tècnica de l'anàlisi de contingut temàtic. Es van combinar dos tipus de codificació, *la codificació estructural* i *la codificació descriptiva* (Saldaña, 2013). La codificació estructural va consistir a utilitzar com a codis els temes relacionats amb els objectius de recollida d'informació vinculats a cada un dels quatre objectius específics de la investigació, que feien referència a: *l'itinerari formatiu seguit per l'alumnat al finalitzar el PTT o el FIAP, l'itinerari laboral seguit per l'alumnat en acabar el PTT o el FIAP, la tutoria i l'orientació en el PQPI i les perspectives de futur dels joves en relació amb la formació i el treball*. La codificació descriptiva va consistir a aplicar paraules o frases curtes extretes de les entrevistes per resumir el tema bàsic de cada fragment de dades. Amb la combinació de les dues formes de codificació es va aconseguir harmonitzar els codis amb el marc de l'estudi i alhora identificar nous temes o temes complementaris als objectius previstos. El procés següent va ser el següent:

1. Realització de la codificació provisional d'una entrevista a un alumne, a una de les famílies, a un dels tutors i a un empresari, a partir d'una primera llista de codis basats en els objectius de l'entrevista i, alhora, tractant d'identificar altres codis descriptius.
2. Revisió d'aquesta primera codificació completant i modificant la codificació inicial. A partir d'aquí es va obtenir una llista de codis. A les taules 31, 32, 33 i 34 s'exposen seguits els codis estructurals a la primera columna, indicant, per a cadascun, els codis descriptius i

enunciant idees que sorgien de les respostes referents al tema objecte d'estudi (amb indicació de a quines entrevistes es va aplicar.

3. I el darrer pas va ser realitzar la codificació de la resta de les entrevistes aplicant els codis previstos, amb nous codis descriptius quan es va considerar oportú.

Taula 31. Llista de codis relacionats amb l'itinerari formatiu seguit per l'alumnat en acabar un PTT o un FIAP.

Tema	Codi	Entrevista A	Entrevista F	Entrevista T
1. Itinerari de continuïtat formativa	1.1. Estudiar un CFGM	X	X	X
	1.2. Compaginar estudis i treball	X	X	X
	1.3. Preparar-se per a la prova d'accés als CFGM o als CFGS	X	X	X
	1.4. Estudiar per obtenir el GESO	X	X	X
	1.5. Aturar la continuïtat formativa per incorporar-se al món laboral	X	X	X
	1.6. Estudiar cursos específics	X	X	X
	1.7. Estudiar batxillerat i estudis universitaris	X	X	X
	1.8. Estudiar altres àmbits formatius	X	X	X
	1.9. Estudiar mòduls C	X	X	X
	1.10. Sense compaginar estudis i treball	X	X	X
	1.11. Compaginar estudis i treball	X	X	X
	1.12. Actitud poc positiva cap als estudis	X	X	X
2. La continuïtat formativa en relació amb els perfils professionals del PTT i del FIAP	2.1. Canvi de perfil professional de la mateixa o diferent família professional	X	X	X
	2.2. Formació de base del PQPI	X	X	X
	2.3. Continuïtat formativa de la mateixa família professional que s'ha estudiat en el PQPI	X	X	X
	2.4. Valoració positiva de seguir la mateixa família professional	X	X	X
	2.5. Continuïtat formativa en diferent família professional de la que s'ha estudiat en el PQPI	X	X	X
	2.6. Voler continuar formant-se	X	X	X
	2.7. En relació amb una inserció laboral	X	X	X
	2.8. Dedicació als estudis		X	X
	2.9. Creixement personal		X	X
3. Motius de continuïtat i abandonament dels estudis	3.1.A. Suport familiar en la continuïtat en els estudis	X	X	X
	3.2.A. Suport de les amistats en la continuïtat formativa	X	X	X
	3.3.A. Compaginar positivament estudis amb altres facetes de la vida	X	X	X
	3.4 A. Augmenta l'interès cap a la continuïtat formativa			X
	3.5.A. Familiaritat dels continguts entre el PQPI i altres recursos formatius			X

	posteriors			
	3.6.A. Traspàs d'informació entre tutors del PQPI i tutors d'altres recursos formatius posteriors			X
	3.7.A. Nova oferta formativa de CFGM			X
	3.8.A. Actituds adequades per a la continuïtat educativa			X
	3.9.A. Acció tutorial. Assessorament			X
	3.10.A. Per obtenir el graduat d'ESO. Titulació			X
	3.11.A. Adequació del nivell d'estudis en relació amb les capacitats dels alumnes			X
	3.12.A. Per motius econòmics	X	X	X
	3.1.B. Suport familiar en l'abandonament formatiu	X	X	X
	3.2.B. Desmotivació a partir dels resultats acadèmics negatius	X	X	X
	3.3.B. Per incorporar-se al món laboral	X	X	X
	3.4.B. Interès per altra formació	X	X	X
	3.5.B. Actituds poc adequades cap als estudis	X	X	X
	3.6.B. Per motius econòmics	X	X	X
	3.7.B. Pels companys	X	X	X
	3.8.B. Condicions de l'oferta formativa		X	X
	3.9.B. Per motius de salut		X	X
	3.10.B. Desinterès pels estudis que està realitzant		X	X
	3.11.B. Desacord de les famílies amb la decisió d'abandonar els estudis per part del fill		X	X
	3.12.B. Per dificultats familiars			X
	3.13.B. Finalització dels estudis			X
	3.14.B. Manca d'esforç			X
	3.15.B. Incompliment d'expectatives			X
	3.16.B. Dificultats per seguir els estudis			X
	3.17.B. Desenvolupament personal			X
	3.18 B.. Desinterès pels estudis			X
4. Incidència del PTT i del FIAP en la continuïtat de l'itinerari educatiu	4.1. Incidència positiva del PQPI en la continuïtat formativa	X	X	X
	4.2. Utilitat general del PQPI. Per millorar la motivació i l'actitud cap als estudis o el treball	X	X	X
	4.3. Reduir la protecció de l'alumne			X
	4.4. Per a l'aprenentatge de les competències professionals			X
	4.5. Per a l'aprenentatge de les competències transversals			X
	4.6. Potenciar les tècniques d'estudi i hàbits dels estudis des del PQPI			X
	4.7. Millorar les competències bàsiques			X

5. Assoliment de les competències transversals en el PTT i el FIAP en relació amb la continuïtat formativa	5.1. Utilitat general del PQPI per a l'aprenentatge de les competències	X	X	X
	5.2. Millora de les competències transversals en el PTT o el FIAP	X	X	X
	5.3. Compliment de les competències transversals en l'àmbit formatiu o laboral posteriors al PQPI	X	X	X
	5.4. Insistir més en les competències transversals des del PQPI	X	X	X
	5.5. Incompliment de les competències transversals en l'àmbit formatiu o laboral posteriors al PQPI		X	X
6. Grau de satisfacció amb l'itinerari formatiu	6.1. Satisfacció de les vivències i resultats en el PQPI	X	X	X
	6.2. Satisfacció de les vivències i resultats en formacions posteriors al PQPI		X	X
	6.3. Satisfacció amb si mateix/a (personal)	X	X	X
	6.4. Satisfacció de compaginar formació i treball	X	X	X
	6.5. Vivències negatives en formacions posteriors al PQPI	X	X	X
	6.6. Insatisfacció en l'itinerari formatiu	X	X	X
	6.7. Satisfacció laboral	X	X	X
	6.8. Insatisfacció amb si mateix/a	X	X	X
	6.9. Insatisfacció per circumstàncies adverses en la continuïtat formativa	X	X	X

Taula 32. Llista de codis relacionats amb l'itinerari laboral seguit per l'alumnat en acabar un PTT o un FIAP.

Tema	Codi	Entrevista A	Entrevista F	Entrevista E
1. Itinerari laboral	1.1. Abandonament dels estudis, incorporació al món laboral	X		
	1.2. Treballar en la mateixa empresa on s'han realitzat les pràctiques	X		
	1.3. Treballar en empreses diferents d'on s'han realitzat les pràctiques	X	X	
	1.4. Treballar en el perfil professional del que s'ha estudiat en el PQPI	X	X	
	1.5. Treballar en diferent perfil professional del que s'ha estudiat en el PQPI	X	X	
	1.6. Compaginar estudis i treball	X		
	1.7. Sense compaginar estudis i treball	X	X	
	1.8. Suport familiar i d'amistats en la cerca de feina	X	X	
	1.9. Suport del tutor del PQPI en la cerca de feina	X		
	1.10. Dificultats en l'accés al mercat de treball	X	X	
	1.11. Manca de valoració per l'escassa experiència laboral		X	



2. Identificació de l'adquisició de les ocupacions amb el perfil professional	2.1. Practicar la formació de base assolida al PQPI en el món laboral	X	X	X
	2.2. Cercar feina del mateix perfil professional del que s'ha estudiat en el PQPI	X		
	2.3. Cercar feina de diferent perfil del que s'ha estudiat en el PQPI	X		
	2.4. Cercar feina de qualsevol perfil professional	X		
3. Motius d'abandonament o continuïtat laboral	3.1.A. Demanda d'estudis, experiència laboral, habilitats i altres, des del sector empresarial	X	X	
	3.2.A. Disposició d'estudis, experiència laboral, habilitats i altres, per part dels joves	X	X	
	3.3.A. Introduir millores respecte a estudis, experiència laboral, habilitats i altres, per part dels joves	X	X	
	3.4.A. Millora de les condicions laborals amb el pas del temps	X	X	
	3.5.A. Nova contractació		X	
	3.1.B. Finalització del contracte		X	
	3.2.B. Manca de feina	X	X	
	3.3.B. Cercar feina amb millors condicions laborals que l'anterior	X		
	3.4.B. No sentir-se a gust en el lloc de treball	X	X	
	3.5.B. Manca d'estudis, experiència laboral, habilitats i altres	X		
	3.6.B. Per motius familiars	X		
4. Utilitat de les competències professionals i transversals assolides al PQPI relacionades amb l'experiència laboral	4.1. Incidència positiva del PQPI en la pràctica de les competències professionals i competències transversals en el món laboral	X	X	X
	4.2. Valoració positiva de la incidència de les pràctiques en la inserció laboral	X	X	X
	4.3. Valoració positiva del PQPI	X	X	X
	4.4. Incrementar la durada del PQPI			X
	4.5. Adequació de les pràctiques			X
	4.6. Tipologia de l'alumnat			X
	4.7. Poca incidència del PQPI en l'aprenentatge de les competències professionals i transversals			X
5. Grau de satisfacció amb l'itinerari laboral	5.1. Satisfacció amb l'ofici	X	X	X
	5.2. Satisfacció amb les vivències laborals	X	X	X
	5.3. Satisfacció personal	X	X	X
	5.4. Insatisfacció	X	X	

6. Compliment dels propòsits laborals plantejats posteriors al PQPI	6.1. Compliment dels propòsits laborals plantejats posteriors al PQPI		X	
	6.2. Incompliment dels propòsits laborals plantejats posteriors al PQPI		X	

Taula 33. Llista de codis relacionats amb la tutoria i l'orientació en els PQPI utilitzats en la codificació de les entrevistes.

Tema	Codi	Entrevista A	Entrevista F	Entrevista T
1. Tutoria	1.1. Utilitat com a orientació personal, acadèmica o professional	X	X	X
	1.2. Utilitat com a suport personal: per millorar las actituds, hàbits i estratègies d'estudi, salut	X	X	X
	1.3. Utilitat per a la presa de decisions sobre l'itinerari formatiu i laboral	X	X	X
	1.4. Utilitat per a l'aprenentatge de competències	X	X	X
	1.5. Aspectes organitzatius i temporització de la tutoria	X	X	X
	1.6. Paper dels tutors: actituds	X	X	X
	1.7. La tutoria prèvia o posterior al PQPI	X	X	X
	1.8. Satisfacció respecte a la tutoria i al tutor	X	X	X
	1.9. Aspectes negatius de la tutoria			X
2. Acompanyament	2.1. Valoració de la satisfacció amb l'acompanyament	X		
	2.2. Dificultats o aspectes no satisfactoris de l'acompanyament en el PQPI	X		
	2.3. Valoració de l'acompanyament previ o posterior al PQPI	X		
	2.4. Utilitat de l'acompanyament per fomentar la reflexió per part de l'alumne		X	X

Taula 34. Llista de codis relacionats amb la perspectiva de futur dels joves en relació amb els aspectes formatius o laborals.

Tema	Codi	Entrevista A	Entrevista F	Entrevista T	Entrevista E
1. Projecte de futur	1.1. Continuïtat formativa per obtenir el graduat d'ESO	X	X	X	X
	1.2. Continuïtat formativa d'un CFGM de la mateixa família professional de la que s'ha estudiat en el PTT o el FIAP	X	X	X	X
	1.3. Continuïtat formativa d'un CFGM de diferent família professional de la que s'ha estudiat en el PTT o el FIAP	X	X	X	X
	1.4. Continuïtat formativa d'un CFGM diferent o de la mateixa família professional de la que s'ha estudiat en el PTT o el FIAP	X	X	X	X
	1.5. Continuïtat formativa en un CFGS de diferent família professional de la que s'ha estudiat en el PTT o el FIAP	X	X	X	X

	1.6. Treballar en qualsevol perfil professional		X	X	
	1.7. Desconeixement de la feina en què es vol treballar	X	X	X	X
	1.8. Grau de satisfacció de les expectatives formatives o laborals		X	X	X
	1.9. Tipologia d'expectatives		X	X	X
	1.10 . Continuïtat formativa		X	X	X
	1.11. No continuïtat formativa		X	X	X
	1.12. Continuïtat formativa en un CFGS de la mateixa família professional de la que s'ha estudiat en el PTT o el FIAP		X	X	X
	1.13.Voler continuar estudiant		X	X	X
	1.14. Preparació per a les proves d'accés a CFGM o CFGS		X	X	X
	1.15 Estudiar mòduls C		X	X	X
2. Valoració de la formació al llarg de la vida	2.1. Valoració positiva de la formació al llarg de la vida	X	X	X	X
	2.2. Valoració de la formació al llarg de la vida per la seva utilitat en l'àmbit laboral	X	X	X	X
3. Expectatives laborals	3.1. Treballar en feines relacionades amb la família professional que s'ha estudiat en el PTT o el FIAP	X	X	X	X
	3.2. Treballar en feines no relacionades amb la família professional que s'ha estudiat en el PTT o el FIAP	X	X	X	X
	3.3. Desconeixement de les feines en què es vol treballar en el futur		X	X	X
	3.4. Treballar en qualsevol feina poc qualificada	X	X	X	X
4. Perspectives laborals a un any	4.1. Millorar la situació laboral a la mateixa empresa	X		X	X
	4.2. Treballar en la mateixa família professional que s'ha estudiat en el PTT o el FIAP	X		X	X
	4.3. Trobar una feina compaginable amb la vida familiar				
	4.4. Trobar una feina				
	4.5. Trobar una feina compaginable amb la vida familiar				
	4.6. Desconeixement del futur laboral a curt termini				
	4.7. Treballar en la mateixa empresa on s'està treballant actualment				
5. Grau de satisfacció amb les expectatives formatives o laborals	5.1. Valoració positiva			X	X
	5.2. En relació amb els resultats acadèmics			X	X
	5.3. Valoració negativa			X	X
	5.4. En relació amb l'edat			X	X
6. Tipus d'expectatives	6.1. Expectatives reals			X	X
	6.2. Expectatives desajustades			X	X

7. Ambient de treball	7.1 Trobar-se a gust a la feina				X
	7.2.Trobar-se a gust amb els companys				X
8. Grau de satisfacció amb les expectatives en el món laboral	8.1 Valoració negativa				X
	8.2 Valoració positiva				X
	8.3. En relació amb la contractació				X

### 5.3.3. Fase 3: Grup de discussió amb tutors del PTT i el FIAP

La tercera fase d'aquesta investigació va consistir en la realització d'un grup de discussió amb els tutors del PQPI-PTT i el PQPI-FIAP per tal de completar la informació analitzada a partir de la documentació escrita, del qüestionari "*Seguiment d'inserció laboral i formativa*" i de les entrevistes als alumnes, famílies, tutors d'altres recursos formatius i empresaris. El grup de discussió, entès com a tècnica d'investigació qualitativa no directiva, té per objectiu recollir opinions per part d'un grup de persones reunides en un espai de temps delimitat per debatre sobre el tema que planteja l'investigador (Gil-Flores, 1993). A més, aquesta tècnica permet buscar opinions, valoracions i inquietuds en un ambient distès, al voltant d'un tema que es vol investigar que seria difícil d'identificar amb altres tècniques d'investigació (Morgan, 1997).

Normalment el grup de discussió està format per persones que tenen un tema en comú i que aporten dades qualitatives en una discussió, ajudant l'investigador a entendre millor l'objecte d'estudi (Krueger i Casey, 2000). Els grups de discussió solen estar formats per un mínim de 5 participants i un màxim de 10 (Mena i Méndez, 2009). És a dir, un nombre de persones que permet que es produeixi debat participatiu entre elles.

En aquesta investigació el grup de discussió estava format per tutors del PTT i professors del FIAP com a grup homogeni. Una de les característiques dels grups de discussió és que els participants poden tenir experiències similars a la que s'estudia (Flick, 2012), i en aquesta recerca és en l'àmbit laboral. I a més, molts dels participants ja es coneixien entre ells de les reunions de treball que tenien lloc trimestralment al llarg del curs o bé de cursos de formació que organitzava el Departament d'Ensenyament per als professors dels programes de segona oportunitat. Les relacions entre ells eren cordials, inclús de confiança

i amiatat. La moderadora tenia la funció d'anar introduint les preguntes i dinamitzar la interacció entre els membres del grup de discussió perquè s'anés creant debat i diferència d'opinions, i vetllar per la participació de tots durant la sessió (Barbour, 2013; Callejo, 2001 i Gutiérrez Brito, 2001). El grup de discussió amb tutors del PTT i del FIAP va possibilitar recollir els punts de vista d'aquests professionals directament implicats en el desenvolupament dels PTT i els FIAP. Per fer-ho es va optar per plantejar els temes de discussió a partir de les informacions obtingudes a través de l'anàlisi de les dades realitzada en les fases 1 i 2 d'aquesta investigació. Els temes van girar a l'entorn dels 4 objectius específics de la investigació: *l'itinerari formatiu o l'itinerari laboral* que seguia l'alumnat, la utilitat de *la tutoria individualitzada* del PQPI i *les expectatives de futur dels joves* en relació amb els seus itineraris.

En el grup de discussió hi van participar els tutors que en el curs 2016-17 treballaven en el PTT o el FIAP, i tots van ser tutors en el període en què aquests programes formaven part dels PQPI. Els tutors, a part de realitzar tasques de gestió del programa i de formació dels alumnes, feien una tasca de tutoria individualitzada amb l'alumnat i les famílies. Per configurar el grup de discussió es va contactar, per via presencial o telefònica, amb els tutors i tutores del PTT i professors del FIAP. Una vegada rebuda la confirmació per participar en el grup de discussió, se'ls va enviar una carta per correu electrònic exposant l'objectiu de l'estudi (annex 12). Quan els tutors i professors a qui s'havia demanat de participar no hi podien assistir, es convidava altres tutors i professors de PTT i FIAP del territori de Girona. A més, es va convidar un tutor de PTT que és d'un altre territori, de fora de Girona, per tal que aportés les seves opinions des d'un marc de referència diferent del de les comarques gironines. Finalment, la configuració del grup de discussió va estar formada per 7 professionals (taula 35). El fet que hi hagués més presència de tutors del perfil de vendes, oficina i atenció al públic és degut al fet que hi havia més oferta formativa d'aquest perfil professional i perquè els tutors d'altres perfils van declinar la invitació de participar en el grup de discussió. Aquesta tasca es va portar a terme durant el primer trimestre de l'any 2017.

Taula 35. Descripció dels tutors del PTT i professors del FIAP seleccionats.

Professor	Gènere	PTT/FIAP	Perfil professional
T PTT1	Dona	Figueres	Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic
T PTT2	Dona	Palamós-Palafrugell	Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic
T PTT3	Home	Sant Feliu de Guíxols	Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic

T PTT4	Dona	Olot	Auxiliar de fabricació mecànica i instal·lacions electrotècniques
T PTT5	Dona	Arenys de Mar	Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic
P FIAP6	Home	Blanes	Auxiliar en muntatges d'instal·lacions elèctriques, d'aigua i gas Auxiliar de pintura
P FIAP7	Home	Palafrugell	Auxiliar de serralleria

Es va elaborar un guió per al grup de discussió seguint els mateixos objectius de recollida d'informació de les entrevistes. Dins de cada objectiu es van definir uns apartats (taula 36) relacionats amb els objectius específics de la recerca. Per a cada un d'aquests apartats es van definir unes preguntes i unes observacions. Les preguntes eren les mateixes que les de les entrevistes a professorat tutor de CFGM, dels mòduls C, del cursos de graduat d'ESO i de formació ocupacional que havien estat entrevistats per a aquesta investigació. Les observacions feien referència a les afirmacions que van sorgir de l'anàlisi de les entrevistes amb alumnes, famílies, tutors d'altres recursos formatius i empresaris, idees que contenien punts de vista generals i que es volien contrastar amb les opinions dels tutors del PTT i el FIAP (taula 37). En conjunt, es va elaborar un guió que incloïa 23 preguntes i 30 observacions (annex 11).

Taula 36. Relació dels temes del grup de discussió amb els objectius específics de la investigació.

Objectius específics	Temes
Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne que ha participat en un programa PQPI-PTT o PQPI-FIAP	1.1. La valoració de les aportacions del PQPI-PTT o el PQPI-FIAP en la continuïtat dels estudis
	1.2. L'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació amb la continuïtat formativa
	1.3. Cursos o accions formatives que havien seguit els alumnes un cop acabada la formació en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP
	1.4. La continuïtat formativa relacionada amb els mateixos perfils professionals o no que s'havien estudiat en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP
	1.5. Els motius d'abandonament o de la continuïtat formativa
	1.6. El grau de satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari formatiu
Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne després d'haver finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP.	2.1. Utilitat de les competències professionals i transversals assolides al PQPI relacionades amb l'experiència laboral
	2.2. Feines en què havien treballat els alumnes un cop acabada la formació en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP
	2.3. La relació de les feines amb els perfils professionals o no que havien estudiat en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP
	2.4. Els motius d'abandonament o de continuïtat laboral
	2.5. El grau de satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari laboral
Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a l'orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs del PQPI-PTT i	3.1. La tutoria individual
	3.2. L'acompanyament

del PQPI-FIAP	
Conèixer les expectatives de l'alumne en relació amb l'itinerari formatiu o laboral	4.1. Expectatives en l'aspecte formatiu o laboral

Taula 37. Relació dels temes del grup de discussió amb algunes preguntes (P) i observacions (O) extretes de les entrevistes.

Temes	Preguntes / observacions
1.1. La valoració de les aportacions del PQPI-PTT o el PQPI-FIAP en la continuïtat dels estudis	(P) Creieu que el PQPI contribuïa a afavorir la <b>continuïtat formativa</b> dels alumnes? En quin sentit? Què aportaven el PTT i el FIAP? Penseu que hauria calgut treballar més intensament algunes competències i habilitats per afavorir aquesta continuïtat?...
1.2. L'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació amb la continuïtat formativa	(P) En quines <b>competències transversals</b> considereu que s'hauria d'haver insistit més als PQPI?  (O) L'assoliment de les <b>CT</b> afavoria la <b>continuïtat dels estudis</b>
1.3. Cursos o accions formatives que havien seguit els alumnes un cop acabada la formació en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP	(P) Com <b>s'adaptaven els alumnes</b> que provenien del PQPI-PTT o del PQPI-FIAP, durant el <b>primer trimestre</b> , als estudis de CFGM, mòduls C, cursos de GESO, cursos de formació ocupacional) (deures, comportament...)  (O) <b>Els mòduls C dels PQPI</b> van ser una bona opció per als alumnes que els van estudiar
1.4. La continuïtat formativa relacionada amb els mateixos perfils professionals o no que s'havien estudiat en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP	(O) La <b>familiaritat dels continguts</b> entre els PQPI i els CFGM era un <b>avantatge o un inconvenient</b> per a l'alumnat del PQPI
1.6. El grau de satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari formatiu	(O) <b>La satisfacció amb els resultats obtinguts</b> en el PTT i el FIAP era el principal motiu per a la continuïtat formativa
2.1. Utilitat de les competències professionals i transversals assolides al PQPI relacionades amb l'experiència laboral	(P) Creieu que el <b>PQPI contribuïa a afavorir la inserció laboral</b> ? En quin sentit? Què aportaven el PTT i el FIAP? Penseu que hauria calgut <b>treballar més intensament algunes competències i habilitats per afavorir aquesta inserció</b> ?...
2.2. Feines en què havien treballat els alumnes un cop acabada la formació en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP	P) Quan l'empresari havia de <b>seleccionar un jove, què solia demanar</b> ? (formació, experiència o habilitats)
2.3. La relació de les feines amb els perfils professionals o no que havien estudiat en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP	(O) Hi havia <b>més alumnes que van seguir l'itinerari laboral relacionat amb els perfils professionals que havien estudiat en el PQPI</b> . Vosaltres percebieu que es produïa aquesta continuïtat?
2.4. Els motius d'abandonament o de continuïtat laboral	(P) Quins eren els <b>motius</b> pels quals <b>els joves</b> del PQPI-FIAP o del PQPI-PTT no <b>continuaven treballant</b> ? I els motius pels quals es mantenien a la feina?

2.5. El grau de satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari laboral	(O) L'alumne està <b>satisfet laboralment</b> per l'ambient de treball, perquè el cap li dona feines i les fa i veu que confien en ell, perquè se sent útil en la feina, perquè li dona noves tasques per realitzar, pel sou a final de mes...
3.1. La tutoria individual	(P) Què penseu <b>que aprenien</b> els alumnes en les tutories individuals? En què penseu que <b>ajudaven</b> aquestes tutories als alumnes?  (O) Si els alumnes haguessin tingut un <b>suport o referent que els anés motivant, guiant...</b> (en els CFGM, els mòduls C, els cursos de GESO, els cursos de FO) considereu que els <b>alumnes haurien seguit estudiant?</b>
3.2. L'acompanyament	(O) Com creieu <b>que valoraven els alumnes l'acompanyament que els fèieu des del PQPI?</b>
4.1. Expectatives en l'aspecte formatiu o laboral	(P) <b>Com eren les expectatives, en l'aspecte formatiu o laboral, que tenien els alumnes</b> del PQPI-FIAP i del PQPI-PTT? (ajustades, realistes, desajustades...)

Pel *desenvolupament del grup de discussió*, a l'inici de la sessió la investigadora va lliurar el full de consentiment informat (annex 13) a cada professor tutor perquè pogués llegir els objectius de la investigació. En el mateix document es garantia la confidencialitat de les dades i es demanava permís per enregistrar l'entrevista en format d'àudio. Una vegada recollides les conformitats, es va introduir la sessió donant unes pautes molt bàsiques, com ara el guió que se seguiria, que s'intentés no parlar tots alhora i la previsió de durada de la sessió. Posteriorment la investigadora va portar a terme la funció de moderadora, i anava intervenint seguint el guió, que incloïa les preguntes ordenades en relació amb els objectius de la investigació. Inicialment estava previst que la sessió tingués una durada de 1:30 h, i es va allargar fins a 2 h.

Es va transcriure íntegrament tot el contingut que es va exposar en el grup de discussió. El *procediment d'anàlisi d'informació del grup de discussió* va consistir a anar fent un buidatge de les respostes dels tutors del PTT i del FIAP seguint el mateix model de les taules 31, 32, 33 i 34, i amb el mateix criteri de codificació, per poder tenir els diferents punts de vista en relació amb els objectius específics i alhora va permetre completar la informació analitzada en les fases 1 i 2 d'aquesta investigació.



L'anàlisi conjunta de les entrevistes als joves, a les famílies, als tutors d'altres recursos formatius i als empresaris i els tutors del PTT i del FIAP del grup de discussió va permetre triangular la informació. Finalment, el recull i l'anàlisi de totes les dades procedents de les diferents fonts d'informació va permetre obtenir els resultats que es presenten en el proper capítol.

## CAPÍTOL VI. PRESENTACIÓ DELS RESULTATS

La presentació dels resultats obtinguts en aquesta investigació s'ha estructurat de la següent manera:

- Presentació, per una banda, dels resultats de l'*enquesta de satisfacció* a Catalunya i, per l'altra, dels resultats del *qüestionari de seguiment laboral i formatiu* a través de l'anàlisi descriptiva. Entre les variables consten el nombre d'alumnes, el gènere, la mobilitat, la inscripció a les PACFGM i els resultats acadèmics dels alumnes matriculats en el PTT i en el FIAP. També s'oferirà informació sobre l'evolució dels itineraris formatius i laborals que els alumnes escollien seguir, un any després de finalitzar el PTT o el FIAP. En aquesta investigació s'ha considerat que un alumne havia seguit un itinerari formatiu quan un any després del PQPI optava per tornar al sistema educatiu, cursant un CFGM, els mòduls C per obtenir el GESO, un curs de preparació per a les PACFGM o un curs de formació ocupacional. I s'ha considerat que un alumne havia seguit un itinerari laboral si durant l'any després d'haver acabat el PQPI optava per incorporar-se al mercat laboral.
- Presentació dels resultats de les entrevistes i del grup de discussió (GD) que s'havien portat a terme en la 2a i la 3a fase d'aquesta investigació i que giren entorn de quatre eixos que s'expliquen en els apartats 6.2.1., 6.2.2., 6.2.3. i 6.2.4. En la presentació dels resultats de les entrevistes s'inclouran extractes de les entrevistes, utilitzant A per a les entrevistes als alumnes, F per a les entrevistes a les famílies, T per a les entrevistes als professors tutors de CFGM, caps d'estudi d'escoles d'adults on s'impartien mòduls C i tutors de formació ocupacional que havien tingut alumnes procedents del PQPI, i E per a les entrevistes als empresaris. En el GD, s'identifica amb T PTT els tutors del PTT i amb T FIAP els tutors del FIAP.

### **6.1. Resultats de l'estudi descriptiu sobre els itineraris formatius i laborals dels joves que han finalitzat un PTT o un FIAP, el curs 2009-2010**

De l'*enquesta de satisfacció* dels alumnes del PQPI que el Departament d'Ensenyament, juntament amb el Consell General de les Cambres Oficials de Comerç, Indústria i

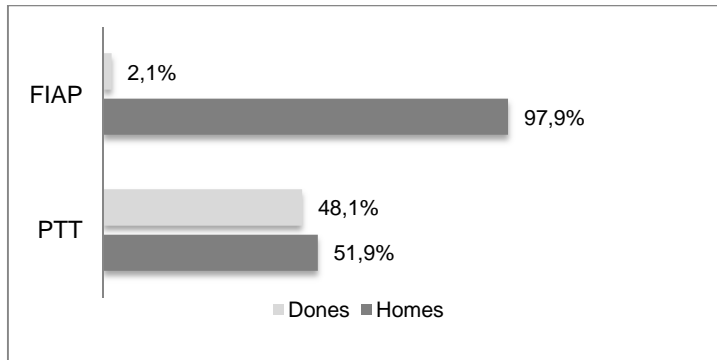
Navegació de Catalunya publicaven anualment a través de l'informe *Inserció laboral dels ensenyaments professionals*, ens serveixen algunes dades per contextualitzar l'anàlisi que s'ha fet en aquesta investigació, ja que ajuden a tenir una idea general, de tot Catalunya, sobre la transició laboral i formativa dels alumnes un cop havien acabat un PQPI. Dels **3.423** alumnes dels PQPI del curs 2009-2010 (Departament d'Ensenyament, 2011b), que és el curs que, com s'ha explicat, centra aquesta investigació, l'11,25 % de l'alumnat va decidir, en acabar el curs, anar a treballar, i d'aquests, el 69,40 % dels nois i el 65,54 % de les noies tenien un contracte temporal. La primera causa per la qual els alumnes manifestaven que no trobaven feina era "la manca d'ofertes laborals adequades a la formació rebuda" (19,20 %), seguida d'altres motius com ara "la manca de formació" (19,20 %), "no busca feina" (12,70 %) i "la manca d'experiència" (11,37 %). Quant al seguiment educatiu –un 59,87 % d'estudiants– en acabar el PQPI un 50,53 % iniciaven un CFGM; amb aquest percentatge es constata un augment d'alumnes que optaven per ampliar la seva qualificació professional, respecte als cursos anteriors, per dos motius, com exposava el Departament d'Ensenyament (2011b): pel convenciment que amb més formació s'incrementava l'ocupabilitat i per la reducció del nombre de contractes que es produïen en el mercat de treball, que propiciava que els joves seguissin estudiant per qualificar-se més i poder tenir més oportunitats en accedir al mercat de treball.

Després d'aquests resultats generals a nivell de Catalunya, manca dades a nivell delegacions territorials que el Departament d'Ensenyament no proporciona. Davant de la impossibilitat de tenir aquestes dades, el que es va fer és analitzar les respostes dels 254 alumnes de les comarques a les quals vaig poder accedir a través d'una petició que va permetre analitzar les respostes del qüestionari de *seguiment de la inserció laboral i formativa* dels alumnes del PQPI-PTT i PQPI-FIAP, del curs 2009-2010 de les comarques de Girona aportant els següents resultats que s'exposen a continuació:

Sobre la variable *alumnat matriculat al PQPI*, es destaca que el PTT tenia 156 alumnes matriculats (61 %) mentre que el FIAP en tenia 98 (39 %). Aquest nombre més alt d'alumnes al PTT es devia al fet que el curs 2009-2010 hi havia més oferta formativa de PTT que de FIAP. Les dues modalitats formatives estaven assentades territorialment en els següents municipis: s'oferia PTT a Figueres, Olot, Girona, Lloret de Mar, Palamós i Palafrugell, i FIAP a Blanes, Girona, Palafrugell i Santa Coloma de Farners.

Del total de **254** joves matriculats en els PQPI-PTT i els PQPI-FIAP el curs 2009-2010, el 30 % eren noies, i el 70 % eren nois. La presència de noies i nois en el PTT era més equitativa que en el FIAP (gràfic 1). Probablement hi tenia a veure el fet que l'oferta formativa del FIAP estava més adreçada al sector de la construcció, sector d'ocupació tradicionalment masculina.

Gràfic 1. Matriculació de nois i noies en el PQPI (PTT i FIAP).



*Els tres perfils professionals on hi havia més alumnes matriculats eren: comerç i vendes, amb un 30,7 %, i hoteleria, també amb un 30,7 %. Els tres perfils professionals estaven vinculats als dos sectors que eren el motor econòmic més potent de les comarques gironines. Respecte a l'abandonament dels alumnes matriculats en el PQPI, només un 9 % del total de **254** alumnes havien abandonat voluntàriament abans d'acabar el curs, mentre que el 91 % finalitzaven el programa. Si es concreta més, en el PTT es produïa un 5,7 % d'abandonament, mentre que en el FIAP el percentatge era més elevat, amb un 15,3 %. Si la taxa d'abandonament es relaciona amb la variable sexe, es constata que només un 1,1 % de les noies van abandonar el PQPI, mentre que l'abandonament per part dels nois era d'un 8 %.*

Del total del grup analitzat (**254** joves), el 35 % d'alumnes que havien finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP s'havien inscrit en les *proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà*. En aquest percentatge s'inclouen tant els alumnes que van realitzar la prova com els alumnes que tenien una nota de 8 i quedaven exempts de la prova d'accés, de manera que es podien matricular directament en un cicle formatiu de grau mitjà per poder continuar un itinerari formatiu. La darrera variable sobre les característiques del grup d'alumnes matriculats al PQPI fa referència a la *superació del programa de segona oportunitat*. El 89,7 % dels **254** alumnes van respondre la pregunta, contra el 10,3 % que no van fer-ho. Dels alumnes que van respondre, un 97,7 % van aprovar el PQPI i un 2,2 % van suspendre.

En relació amb la variable *nota del PQPI*, es recull que aprovaven amb “suficient” un 27,6 % dels alumnes, amb “bé” un 36,4 %, amb “notable” un 33,3 % i amb “excel·lent” un 0,4 %. Finalitzat el PQPI, els alumnes optaven per diferents trajectòries relacionades amb la continuïtat educativa o amb la inserció laboral. A continuació es presenten els resultats dels itineraris que van seguir els alumnes de les dues modalitats formatives.

El nombre d’alumnes del PTT i del FIAP que van respondre el qüestionari va ser diferent en els tres períodes en què es va portar a terme el *seguiment de la inserció laboral i formativa*. En referència als **156 alumnes matriculats al PTT**, a la taula 38 es pot observar que al llarg de l’any posterior a la finalització del PQPI augmentava el nombre de joves que, havent iniciat un *itinerari laboral*, es trobaven en situació d’atur i de cerca feina. Això ocorria probablement perquè molts d’ells havien finalitzat la temporada d’estiu i s’havien quedat sense feina. Els alumnes que optaven per seguir un *itinerari formatiu* iniciaven els estudis en un nou curs escolar (setembre); per això en el primer seguiment, que es realitzava el mes de juny, a l’opció *estudis* sortia un 0 %. L’opció *treballa i vol continuar estudiant*, amb un 21 %, feia referència a iniciar els estudis el mes de setembre i al desig de seguir estudiant, amb un 49 % de respostes a l’opció “*vol continuar estudiant*”. Més de la meitat dels alumnes que finalitzaven el PTT, al cap de 6 mesos estaven estudiant en alguna d’aquestes opcions formatives, principalment: un cicle formatiu de grau mitjà, mòduls C per obtenir el graduat en ESO, cursos d’ESO, o la preparació per a la prova d’accés als CFGM. El percentatge d’estudiants es reduïa a la meitat al cap d’un any, a causa de l’abandonament de la formació. Respecte als pocs alumnes que treballaven, sembla que al cap d’un any ja no ho estaven fent. Els alumnes que no van respondre en cada un dels tres períodes en què es realitzava el seguiment era perquè no van ser localitzats i això impedia obtenir informació sobre la seva situació respecte a l’itinerari que havien decidit portar a terme.

Taula 38. Evolució dels itineraris formatius i laborals dels joves PQPI-PTT.

PQPI-PTT	Final de curs		6 mesos		12 mesos	
	N	%	N	%	N	%
<b>Busca feina</b>	19	15 %	27	19 %	33	34 %
<b>Estudia</b>	0	0 %	86	61 %	53	54 %
<b>Estudia i treballa</b>	0	0 %	9	6 %	12	12 %
<b>Treballa</b>	19	15 %	18	13 %	0	0 %

<b>Treballa i vol continuar estudiant</b>	27	21 %	0	0 %	0	0 %
<b>Vol continuar estudiant</b>	64	49 %	0	0 %	0	0 %
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>129</b>	<b>100 %</b>	<b>140</b>	<b>100 %</b>	<b>98</b>	<b>100 %</b>

Quant al total *dels 98 alumnes inscrits al FIAP*, a partir del qüestionari de seguiment s'observa que un 28 % dels que van començar un *itinerari laboral* en finalitzar el FIAP es trobaven en procés de cerca de feina, percentatge que va anar augmentant en els dos seguiments posteriors. El nombre d'alumnes que prenen la decisió d'entrar al mercat de treball augmentava en el seguiment fet 6 mesos després d'haver acabat el PQPI. Aquesta inserció quedava reduïda a 0 % al cap d'un any. Un dels elements que probablement va tenir una incidència important en les dificultats de trobar feina d'aquests joves fou la crisi econòmica que s'estava patint l'any a què fa referència aquesta investigació. Sobre els alumnes del FIAP que seguien un *itinerari formatiu*, més de la meitat dels que finalitzaven la modalitat formativa continuaven estudiant diferents estudis i al cap d'un any un reduït nombre d'alumnes abandonaven la formació (taula 39). Finalment, destaca un nombre important d'alumnes que en el primer i el tercer seguiment no van contestar el qüestionari.

Taula 39. Evolució dels itineraris formatius i laborals dels joves PQPI-FIAP.

PQPI-FIAP	Final de curs		6 mesos		12 mesos	
	N	%	N	%	N	%
<b>Busca feina</b>	14	28 %	12	17 %	14	30 %
<b>Estudia</b>	0	0 %	49	69 %	28	59 %
<b>Estudia i treballa</b>	0	0 %	1	1 %	5	11 %
<b>Treballa</b>	3	6 %	9	13 %	0	0 %
<b>Vol continuar estudiant</b>	33	66 %	0	0 %	0	0 %
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>50</b>	<b>100 %</b>	<b>71</b>	<b>100 %</b>	<b>47</b>	<b>100 %</b>

Respecte a la pregunta sobre el *futur*, destacaven les respostes que feien referència a les perspectives formatives per damunt de les laborals, a causa de la crisi en el mercat de treball que s'estava vivint. En referència a voler seguir estudiant, el 57 % dels alumnes del PTT i del FIAP que van respondre manifestaven una preferència per estudiar un CFGM o un CFGS, per preparar-se per a la PACFGM per accedir a un CFGM o per preparar oposicions o realitzar un curs de formació ocupacional o cursos de conduir cotxes, de

conduir un carretó elevador, de socorrisme terrestre o aquàtic, d'idiomes, d'informàtica, de cuina o de disseny gràfic que oferien entitats públiques o privades, així com altres opcions formatives, i també obtenir el graduat d'ESO (taula 40). Un 43 % d'alumnes no van contestar sobre les seves perspectives de futur.

Taula 40. Perspectives de futur que tenien els alumnes al cap d'un any d'haver finalitzar el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP.

	PQPI PTT		PQPI FIAP	
	N	%	N	%
<b>No ho sap, no ho té clar</b>	38	39 %	18	38 %
<b>Estudis de CFGM</b>	20	20 %	5	11 %
<b>Estudiar els mòduls C</b>	4	4 %	8	17 %
<b>Estudiar altres opcions formatives</b>	12	12 %	2	4 %
<b>Treballar</b>	14	14 %	8	17 %
<b>Treballar i estudiar CFGM</b>	6	6 %	4	9 %
<b>Treballar i estudiar mòduls C</b>	4	4 %	2	4 %
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>98</b>	<b>100 %</b>	<b>47</b>	<b>100 %</b>

Sobre el total d'alumnes que van seguir un *itinerari formatiu*, la taula 41 mostra quines eren les famílies professionals de CFGM en les quals es van matricular al mes de juny els joves quan finalitzaven el PTT o el FIAP, i que van iniciar aquesta formació el mes de setembre. Aquestes dades mostren que dels **254** alumnes, n'hi havia inicialment 29 de les dues modalitats formatives que manifestaven la seva preferència per accedir a la mateixa família professional que havien estudiat en el PQPI: administració i gestió, agrària, comerç i màrqueting i hoteleria. Però també hi havia 26 alumnes del PTT que en un primer moment van accedir a famílies professionals diferents de les que havien estudiat en el PTT: activitats físiques i esportives, comerç i màrqueting, electricitat i electrònica, fabricació mecànica, hoteleria, imatge personal, informàtica i comunicació, sanitat, serveis socioculturals a la comunitat, i tèxtil, confecció i pell.

Taula 41. Nombre d'alumnes del PQPI (PTT i FIAP) matriculats a les famílies professionals dels CFGM.

	PTT			FIAP		
	Final de curs	6 mesos	12 mesos	Final de curs	6 mesos	12 mesos
1 Activitats físiques i esportives	3	2	2	1	1	0

2 Administració i gestió	10	6	7	0	0	0
3 Agrària	2	2	0	2	2	3
4 Arts gràfiques	2	2	1	0	0	0
5 Comerç i màrqueting	3	3	2	0	0	0
6 Edificació i obra civil	0	0	0	0	0	0
7 Electricitat i electrònica	1	1	1	0	0	0
8 Fabricació mecànica	1	1	1	0	0	0
9 Fusta, moble i suro	0	0	0	2	2	2
10 Hoteleria i turisme	9	10	9	0	0	0
11 Imatge personal	3	3	1	0	0	0
12 Indústries alimentàries	0	0	0	0	0	0
13 Informàtica i comunicació	3	4	3	0	0	0
14 Instal·lació i manteniment	0	0	0	0	0	0
15 Química	0	0	0	0	0	0
16 Sanitat	3	4	2	1	1	3
17 Serveis socioculturals i a la comunitat	5	5	5	0	0	0
18 Textil, confecció i pell	1	1	1	0	0	0
19 Transport i manteniment de vehicles	1	1	1	6	7	4
20 Arts plàstiques: disseny gràfic	0	0	0	0	0	0
21 Esports: basquetbol	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL d'alumnes matriculats en diferents famílies professionals</b>	<b>47</b>	<b>45</b>	<b>36</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>12</b>

Els 59 alumnes que es van matricular per estudiar els CFGM després de finalitzar el PQPI (taula 42) representaven el 23 % dels **254** alumnes que van estudiar PTT o FIAP el curs 2009-2010, dels quals un 81 % estudiaven el primer curs de CFGM i un 19 % l'abandonaven.

Taula 42. Nombre d'alumnes del PQPI (PTT i FIAP) que es van matricular per estudiar el primer curs dels CFGM.

	<b>Final de curs</b>	<b>6 mesos</b>	<b>12 mesos</b>
Conducció d'activitats fisicoesportives en medi natural	4	3	2
Gestió administrativa	10	6	7
Jardineria	2	2	3
Treballs forestals	2	2	0
Comerç	3	3	2
Mecanització	1	1	1
Fabricació a mida i instal·lació de fusteria i moble	2	2	2
Cuina i gastronomia	8	9	8
Serveis de restauració	1	1	1
Estètica personal decorativa	2	2	1
Perruqueria	1	1	0



Sistema microinformàtics i xarxes	1	4	3
Manteniment electromecànic / Construcció i muntatge d'autocars	1	1	1
Cures auxiliars d'infermeria	2	3	4
Farmàcia i parafarmàcia	1	1	0
Emergències sanitàries	1	1	1
Atenció sociosanitària	5	5	5
Confecció i moda	1	1	1
Carrosseria	1	1	1
Electromecànica de vehicles automòbils	6	7	4
Impressió en arts gràfiques	2	2	1
<b>TOTAL d'alumnes que van cursar CFGM</b>	<b>59</b>	<b>58</b>	<b>48</b>
<b>Percentatge sobre els 59 alumnes</b>	<b>100 %</b>	<b>98 %</b>	<b>81 %</b>

En el seguiment de l'evolució dels estudis que es va realitzar al cap d'un any d'haver acabat el PTT o el FIAP (taula 43) van respondre 98 alumnes (65 del PTT i 33 del FIAP), que representen el 41 % dels alumnes del PTT i el 34 % del FIAP de la mostra total de **254** alumnes. El recull d'aquestes dades permet mostrar el percentatge d'alumnes que van *aprovar o superar amb èxit* la formació que van seguir fent (CFGM, mòduls C, curs de preparació per a les PACFGM o cursos de formació ocupacional), que era més alt en el FIAP (73 %) que en el PTT (49 %), mentre que el 18 % d'alumnes del FIAP i el 28 % dels del PTT no van superar la formació que van decidir seguir. També es va recollir el baix percentatge d'alumnat que abandonava els estudis durant el primer any després d'haver finalitzat el PQPI. Entre els motius d'abandonament de la formació, com es pot observar a la taula 43, hi ha les *dificultats de seguiment* dels estudis, amb un 9 % dels alumnes del PTT.

Taula 43. Evolució de l'itinerari formatiu durant un any de seguiment dels alumnes del PTT i del FIAP.

	PTT		FIAP	
	Nombre	Percentatge	Nombre	Percentatge
<b>Ha aprovat o superat amb èxit el curs</b>	32	49 %	24	73 %
<b>Ha assistit al curs però no l'ha aprovat</b>	18	28 %	6	18 %
<b>Ha estat baixa del curs per dificultats de seguiment</b>	6	9 %	0	0 %
<b>Ha estat baixa del curs per inserció laboral</b>	1	2 %	2	6 %
<b>Ha estat baixa del curs per altres motius</b>	6	9 %	1	3 %
<b>No contesta</b>	2	3 %	0	0 %
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>65</b>	<b>100 %</b>	<b>33</b>	<b>100 %</b>

Un altre itinerari que podien seguir els joves en acabar el PTT o el FIAP era *l'itinerari laboral*. Segons els alumnes, el motiu més adduït de per què no trobaven feina era la

*manca d'ofertes laborals* que encaixessin amb la formació d'aprenent que havien assolit en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP (taula 44).

Taula 44. Motius pels quals els joves del PTT i del FIAP no troben feina, en la seva opinió.

Motius	PQPI PTT		PQPI FIAP	
	Final de curs	6 Mesos	Final de curs	6 Mesos
Falta de formació	1	2	0	1
Falta d'experiència	1	0	1	4
Falta d'ofertes atractives econòmicament	1	0	0	0
Falta d'ofertes laborals adequades a la seva formació	7	13	13	6
No en busca	5	4	0	0
Altres situacions personals	4	6	0	1
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>12</b>

Però dels alumnes que es van incorporar al món laboral després d'acabar el PQPI, n'hi havia 36 del PTT i dos del FIAP que treballaven en feines relacionades amb la formació professionalitzadora en la qual s'havien format. Hi havia també onze alumnes del PTT i un del FIAP que treballaven en feines que no estaven relacionades amb la formació del perfil professional que havien après en el PQPI. Al cap de sis mesos augmentava el nombre d'alumnes del FIAP que afirmaven que la feina estava relacionada amb la formació professional que havien après en el PQPI. En canvi, disminuïa el nombre d'alumnes del PTT que valoraven que les feines estaven relacionades amb la formació que havien rebut en el PQPI, així com de les feines que no hi estaven relacionades (taula 45).

Taula 45. Relació entre la formació assolida i la feina laboral, segons els alumnes del PTT i del FIAP.

	PTT		FIAP	
	Final de curs	6 mesos	Final de curs	6 mesos
Feina relacionada amb la formació professional del PQPI	36	21	2	6
Feina no relacionada amb la formació professional del PQPI	11	6	1	3
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>47</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>9</b>

Els 50 alumnes (47 del PTT i 3 del FIAP) que van treballar després d'acabar el PTT o el FIAP i els 36 alumnes (27 del PTT i 9 del FIAP) que treballaven al cap de 6 mesos d'acabar el PTT o el FIAP afirmaven que el principal canal que utilitzaven per trobar feina era a través dels contactes que tenien *amb els amics o bé mitjançant algun familiar*. A més d'aquest canal n'hi havien d'altres que eren utilitzats pels joves del PTT i del FIAP, i feien

referència a l'empresa on els alumnes realitzaven les pràctiques i el centre mateix on estudiava el PQPI, amb el suport dels tutors i de l'empresa (taula 46). El tret comú de totes aquestes vies per trobar feina era l'ús de la xarxa social de què disposava cada jove.

Taula 46. Diferents canals que permeten trobar feina, segons els alumnes del PTT i del FIAP.

	Final de curs	6 mesos
A través del centre del PQPI	6	4
A través de l'empresa de FCT	8	8
Empresa de treball temporal	1	1
Responent a un anunci	1	0
Empresa pròpia	4	0
A través d'un amic o familiar	24	11
Enviant un currículum	0	1
Empresa familiar	3	2
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>47</b>	<b>27</b>

Sobre les *condicions laborals*, s'observa a la taula 47 que 47 alumnes del PTT van respondre que havien treballat durant la temporada d'estiu, i que a setze se'ls havia acabat el contracte temporal, tal com es constatava en el seguiment dels 6 mesos. Els joves que no tenien feina optaven per seguir estudiant o cercaven feina. Respecte al FIAP, onze alumnes afirmaven haver tingut un contracte temporal. Pel que fa al tipus de *jornada laboral*, predominava més la jornada a temps complet entre els alumnes que provenien d'un PTT que entre els alumnes del FIAP. Aquests darrers afirmaven treballar, majoritàriament, en règim de jornada parcial al cap de 6 mesos de finalitzar el PQPI (taula 48). Pel que fa al *nivell d'ingressos* dels joves ocupats del PTT o del FIAP, a la taula 49 s'observa que la principal franja d'ingressos es trobava entre 600 i 900 euros mensuals.

Taula 47. Tipus de contractes laborals segons els alumnes del PTT i del FIAP.

	PTT		FIAP	
	Final de curs	6 mesos	Final de curs	6 mesos
Contracte temporal	39	23	3	8
Contracte indefinit	1	1	0	1
No regularitzat (sense contracte)	7	1	0	0
Altres	0	1	0	0
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>47</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>9</b>

Taula 48. Tipus de jornada laboral segons els alumnes del PTT i del FIAP.

	PTT		FIAP	
	Final de curs	6 mesos	Final de curs	6 mesos
A temps complet	27	15	1	2
A temps parcial	10	11	2	7
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>37</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>9</b>

Taula 49. Nivell d'ingressos mensuals del treball dels joves del PTT i del FIAP ocupats.

	PTT		FIAP	
	Final de curs	6 mesos	Final de curs	6 mesos
Fins a 600 euros	0	0	0	1
De 600 a 900 euros	26	15	1	2
De 900 a 1.200 euros	2	0	0	0
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>28</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Finalment, del total de 29 alumnes de les dues modalitats formatives que van respondre el qüestionari sobre la seva situació laboral al cap d'un any d'haver finalitzat el PQPI, 22 havien treballat un mínim de 6 mesos a la mateixa empresa, mentre que set alumnes del PTT i del FIAP havien treballat en diferents empreses (taula 50).

Taula 50. Manteniment a la mateixa empresa segons els joves del PTT i del FIAP.

	PTT	FIAP
	12 mesos	12 mesos
Treballa a la mateixa empresa	20	2
Treballa en una altra empresa	5	2
<b>TOTAL d'alumnes que han respost</b>	<b>25</b>	<b>4</b>

Fins aquí s'han presentat els resultats obtinguts de l'anàlisi descriptiva de les dades recollides amb el qüestionari de *l'enquesta de seguiment de la inserció laboral i formativa* dels alumnes de les comarques de Girona (curs 2009-2010) de dues modalitats formatives dels PQPI: el PTT i el FIAP. L'anàlisi mostra que:

- Tant en el PTT com en el FIAP hi ha més presència de nois que de noies estudiants, i aquesta diferència destaca sobretot en el FIAP. La baixa matriculació de noies en el FIAP és degut a l'oferta formativa, que està molt relacionada amb el sector de la construcció.

- Un 49 % dels alumnes del PTT i un 66 % dels del FIAP volien continuar estudiant després de finalitzar el PQPI. Aquest percentatge augmentava a un 61 % alumnes del PTT i un 69 % dels del FIAP al cap de 6 mesos, ja que s'havia acabat la feina de temporada o bé els alumnes volien seguir estudiant per millorar la seva formació. Al cap d'un any es reduïa la xifra a un 54 % (PTT) i 59 % (FIAP) dels alumnes que continuaven estudiant. Quant a la inserció laboral, a final de curs un 15 % dels alumnes del PTT i un 6 % dels alumnes del FIAP treballaven, percentatge que decreixia lleugerament al cap de 6 mesos, amb un 13 % d'alumnes tant del PTT com del FIAP, i era el 0 % al cap d'un any.
- Els alumnes que aprovaven el PQPI optaven preferentment per seguir estudiant un CFGM. Si havien superat la prova d'accés o si havien obtingut una nota de 8 o superior en el PQPI es podien matricular en un CFGM.
- Dels 59 alumnes (47 del PTT i 12 del FIAP) que es van matricular en algun CFGM de les diferents famílies professionals, un 98 % van iniciar el primer curs del CFGM i un 81 % continuaven estudiant al cap d'un d'any d'haver finalitzat el PQPI.
- Sobretot els alumnes del PTT preferien estudiar un CFGM de la mateixa família professional que havien estudiat en el PTT. Els alumnes que no superaven la prova d'accés als CFGM però que havien aprovat el PQPI podien seguir estudiant altres opcions formatives. En concret, el 21 % d'alumnes PTT i FIAP van estudiar els mòduls C i un 16 % van optar per matricular-se en els cursos per obtenir el GESO o en la preparació per a la prova d'accés a CFGM o en els cursos de formació ocupacional o en cursos específics de curta durada.
- Els alumnes preferien treballar en feines relacionades amb el que s'havien format en el PTT o FIAP.
- Els canals de cerca de feina més utilitzats pels joves del PQPI eren les famílies i amics, seguit de les empreses on havien realitzat les pràctiques i del suport que rebien del PQPI per trobar feina.

- Sobre els motius pels quals els alumnes no trobaven feina, sobresortien: la manca d'ofertes laborals relacionades amb el nivell de formació professional que havien adquirit, per situacions personals dels joves o bé per falta d'experiència laboral deguda a la seva edat.

En resum, semblaria que el PQPI animava els alumnes a matricular-se en altres estudis, però una bona part d'ells no seguien. Això ens pot fer pensar que hi havia joves que necessitaven un procés més llarg de transició, amb més preparació prèvia per accedir a un CFGM. Sintetitzant, necessitarien més temps per formar-se. Pel que fa a la inserció laboral, es pot dir que la feina de temporada, els contactes familiars, els amics i les pràctiques del PQPI facilitaven l'entrada laboral dels joves, tot i que n'hi havia que tenien dificultats per poder-se incorporar al món laboral.

## **6.2. Resultats de l'estudi qualitatiu basat en entrevistes i en el grup de discussió**

La informació obtinguda amb l'estudi descriptiu que s'ha dut a terme i que s'ha presentat en el punt 6.1 va servir de base per realitzar l'estudi qualitatiu basat en entrevistes. En concret, va permetre identificar itineraris dels alumnes que servirien de referència per seleccionar els divuit a qui es convidaria a participar en les entrevistes. L'exposició dels resultats de l'estudi qualitatiu giren entorn dels temes que es presenten a continuació:

- L'itinerari formatiu de l'alumne que ha participat en un programa PQPI-PTT o PQPI-FIAP.
- L'itinerari d'inserció laboral de l'alumne un any després d'haver finalitzat el PQPI-PTT i PQPI-FIAP.
- La tutoria individualitzada com a instrument per a l'orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs de PQPI-PTT i PQPI-FIAP.
- Les expectatives de l'alumne en relació amb l'itinerari formatiu o laboral.

### 6.2.1. L'itinerari formatiu de l'alumne després d'haver finalitzat el PTT o el FIAP

Dels nou alumnes entrevistats que van seguir un itinerari formatiu, dos van acabar un CFGM seguint el mateix perfil professional que havien estudiat en el PQPI, mentre que dos no van finalitzar el CFGM. Quatre dels que no van superar la PACFGM es van matricular voluntàriament en els mòduls C; dos els van aprovar i van obtenir la titulació de graduat d'ESO, i un d'aquests dos va seguir estudiant batxillerat per accedir als estudis universitaris de teologia. Els altres dos alumnes van abandonar els mòduls C que estudiaven a l'escola d'adults. I finalment, un alumne va decidir estudiar en una acadèmia privada per poder ser mosso d'esquadra, però no va acabar aquesta formació i es va matricular en un curs de preparació per a la PACFGS. Del total de nou alumnes, cinc van matricular-se en cursos de caràcter complementari: anglès, informàtica, socorrisme terrestre, socorrisme aquàtic i conducció de cotxe. Tres alumnes manifestaven que s'havien format professionalment dins del context empresarial en relació amb la feina a desenvolupar.

Tot i que aquests nou alumnes van decidir seguir estudiant després d'acabar el PTT o el FIAP, set es van posar a treballar. D'aquests, tres van compaginar els estudis amb treballs de temporada d'estiu o en períodes de vacances curts al llarg del curs escolar. Tres alumnes van deixar l'opció de continuar estudiant i van decidir anar a treballar, dos es trobaven en procés de cerca de feina quan es van fer les entrevistes i, finalment, quatre alumnes seguien estudiant. A la taula 51 s'exposa un breu resum de l'itinerari formatiu que havia seguit cada alumne que va participar en l'estudi, al llarg dels tres anys posteriors a la finalització del PQPI.

Taula 51. Els itineraris formatius que havien seguit alumnes entrevistats.

Alumne	Sexe	Modalitat de PQPI	Itinerari formatiu	Descripció de l'itinerari formatiu després d'acabar el PQPI	Situació en què es troba tres anys després d'acabar el PQPI
A1	Home	PTT	CFGM finalitzat	Estudia el CFGM de cuina i gastronomia durant dos anys. Finalitza el CFGM i comença el CFGM de servei. Volia fer el CFGM de pastisseria i no hi havia plaça, per aquest motiu està fent	Estudia el CFGM de serveis.

				el CFGM de servei. Quan finalitzi el CFGM de servei vol fer el CFGS de cuina. Treballa a la restauració els estius i en serveis puntuals.	
A2	Dona	PTT	CFGM finalitzat	Estudia el CFGM de comerç. Finalitza el CFGM i prepara de nou, per lliure, la prova d'accés als CFGS. El curs anterior va estudiar a l'escola d'adults per presentar-se a la prova d'accés a CFGS i no va aprovar. A l'estiu treballa en el sector d'hoteleria.	Preparació per presentar-se per lliure a les proves d'accés als CFGS.
A3	Dona	PTT	CFGM no finalitzat	Inicia el CFGM de comerç, suspèn i abans de finalitzar el primer curs abandona els estudis. Posteriorment estudia a l'escola d'adults per obtenir el graduat d'ESO però li queda l'àmbit de matemàtiques suspès i no continua. Li agradaria estudiar un CFGS d'educació infantil. S'incorpora al món laboral.	Treballa de cambrera en una hamburgueseria amb contracte indefinit.
A4	Home	PTT	CFGM no finalitzat	Comença el CFGM d'administratiu; en no complir les seves expectatives, al cap de tres mesos abandona els estudis. Li agradaria estudiar un altre CFGM el curs següent. S'incorpora al món laboral i no continua estudiant. Tot i així es planteja estudiar de nou per obtenir el GESO.	Treballa de mosso de magatzem en una fruiteria amb contracte temporal.



A5	Home	PTT	Mòdul C del PQPI finalitzat	Estudia a l'escola d'adults per presentar-se a les proves lliures per obtenir el GESO. Es presenta i les aprova. Realitza els cursos de socorrista terrestre i aquàtic a la Creu Roja. Inicia el primer curs dels estudis de batxillerat. Pretén finalitzar aquests estudis i començar els estudis de batxillerat. Pretén finalitzar aquests estudis i començar els estudis universitaris en un grau de teologia. A l'estiu treballa de socorrista.	Estudia el primer curs de batxillerat.
A6	Dona	PTT	Mòdul C del PQPI finalitzat	Es matricula als mòduls C a l'escola d'adults per obtenir el GESO. El primer curs va suspendre matemàtiques i l'any següent les aprova. Es gradua. Cerca feina durant uns mesos i troba feina de comercial en una companyia de telèfons. Inicia cursos d'anglès i informàtica. Li hagués agradat continuar estudiant un CFGM de cuina però per motius econòmics familiars no li va ser possible.	Treballa de comercial en una empresa de telefonia amb contracte temporal.
A7	Home	FIAP	Mòdul C del PQPI no finalitzat	S'inscriu als mòduls C a l'escola d'adults, no els acaba i li queden suspesos matemàtiques i anglès. Abandona els mòduls C. Al mateix temps es matricula en el CFGM d'electricitat perquè té una nota 8 de PQPI. El primer curs no li va bé però continua estudiant el CFGM per obtenir el títol de tècnic. No treballa perquè compagina matí	Estudia el segon curs de CFGM d'instal·lacions elèctriques i automàtiques.

				estudis de CFGM i tardes mòduls C, durant un temps. També es prepara per tenir el carnet de conduir.	
A8	Home	PTT	Mòdul C del PQPI no finalitzat	S'inscriu als mòduls C a l'escola d'adults, suspèn i al cap de quatre mesos abandona els estudis. Realitza els cursos de socorrista terrestre i aquàtic a la Creu Roja. Cerca feina i no en troba. Li agradaria estudiar un altre cop, preparar-se per a la prova d'accés als CFGM o treure's el graduat d'ESO i poder fer un CFGM de mecànica, de manteniment de vaixells o de cuina.	Cerca feina.
A9	Home	PTT	Formació privada no finalitzada	Volia matricular-se en un CFGM d'activitats físicoesportives i no va poder per manca de places. Va inscriure's en una acadèmia privada per preparar-se per a les oposicions de mosso d'esquadra. Alhora treballava d'auxiliar de ferrer. Al cap de quatre mesos abandona la formació i segueix treballant. Posteriorment, es matricula a l'escola d'adults per estudiar la prova d'accés als CFGS, al cap d'un mes abandona els estudis. Treballa en feines de temporada d'estiu.	Cerca feina.

Els resultats relacionats amb l'itinerari formatiu que van seguir els alumnes entrevistats s'organitzen al voltant dels temes següents:

- L'evolució de l'itinerari de continuïtat formativa tres anys després d'haver finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP.

- Els motius d'abandonament de l'itinerari formatiu.
- La incidència del PQPI-PTT i del PQPI-FIAP en la continuïtat dels estudis.
- El grau de satisfacció amb l'itinerari formatiu.

#### 6.2.1.1. L'evolució de l'itinerari de continuïtat formativa

Aquí es tractaran els motius pels quals els alumnes continuaven estudiant en finalitzar el PQPI i el grau de satisfacció amb l'itinerari formatiu. Els alumnes podien iniciar diferents recorreguts formatius posteriorment al PQPI: des de continuar estudiant un CFGM a reprendre els estudis per obtenir el GESO a través dels mòduls C, els cursos d'ESO o formant-se en altres opcions formatives com ara els cursos de formació ocupacional o cursos complementaris (informàtica, idiomes, socorrisme...).

Dels alumnes entrevistats, tots nou manifestaven que en finalitzar el PQPI tenien interès per seguir estudiant, ja que van obtenir uns *bons resultats acadèmics en el PQPI* i això generava un cert entusiasme i ganes de seguir estudiant:

*“...al principi quan em vaig matricular al programa PTT jo pensava que una vegada finalitzés el programa em posaria a buscar feina però va anar passant el temps i vaig aprovar el PTT i vaig pensar que si ja estava motivada i tenia ganes de seguir estudiant calia provar seguir endavant”* (A2).

Aquesta valoració també era compartida pel professorat d'altres recursos formatius, que consideraven que els bons resultats acadèmics assolits en el PQPI o en les PACFGM comportava que els alumnes tornessin a confiar en ells mateixos per seguir formant-se: *“El fet d'aprovar la PACFGM els dona empena per enfrontar-se a uns estudis diferents als obligatoris i això fa que s'animin a continuar estudiant”* (T2). Tot i així, els tutors del PTT i del FIAP del grup de discussió (a partir d'ara, GD) afirmaven que malgrat que els alumnes assolissin un dels objectius del PQPI (continuïtat formativa) aprovant la PACFGM, alguns perdien igualment l'interès per continuar estudiant el PTT o el FIAP, i arribaven a l'abandonament d'aquesta formació malgrat que faltessin pocs dies per finalitzar-la.

Pel que fa a la **satisfacció amb l'itinerari formatiu** dels nou alumnes entrevistats, dos se sentien satisfets perquè valoraven positivament els resultats acadèmics que havien obtingut: “*(Estic satisfet) d’haver aprovat i tenir el graduat d’ESO i de tenir un certificat acadèmic d’hoteleria del PQPI-PTT que va bé per poder posar en el currículum per anar a buscar feina*” (A6). A més, cinc valoraven que hi havia hagut una bon clima amb els companys “*Tant en el PQPI-PTT com a l’escola d’adults i al curs de socorrisme em vaig trobar a gust amb els companys, animat i nerviós al principi perquè tot és nou i estava atent al que anava passant*” (A8). A més de la satisfacció pel fet d’aconseguir èxits acadèmics, sis joves del nou entrevistats que havien seguit estudiant es sentien satisfets per l’esperit de superació personal: “*...ara que ja porto alguns anys estudiant crec que ja he superat les pors, que sóc més obert i més sociable i faig les coses millor sense por i si m’he equivocat m’he equivocat, com diuen els professors*” (A1).

En relació amb la satisfacció amb l’itinerari formatiu, cinc famílies se sentien satisfetes en veure que els seus fills estaven contents amb el que estudiaven i que els permetria, més endavant, accedir al mercat de treball amb una major qualificació professional. En conjunt se sentien satisfets de veure de nou la il·lusió en la vida dels seus fills: “*Sí, ara que està fent les pràctiques del cicle formatiu de grau mitjà el veig content, motivat i amb ganes. A ell li agradaria que a l’empresa on fa pràctiques el poguessin contractar*” (F7). També un dels professors-tutors de CFGM manifestava que observava els joves contents de formar part activa del sistema educatiu: “*Tenen la sensació que tornen a formar part del sistema educatiu (CFGM) que un dia els va fer fora, exiliant-los a un PQPI*” (T2). La satisfacció, per tant, varia molt entre uns alumnes i uns altres. La continuïtat formativa no resulta fàcil malgrat haver superat el PQPI. Les dades semblen indicar que probablement un any de PQPI no era suficient per a molt alumnes perquè és poguessin incorporar a un CFGM o a mòduls C, amb certes garanties d’èxit.

Dels alumnes que van prosseguir els seus estudis tres van decidir allargar la formació **en la mateixa família professional** en el CFGM que la que havien cursat en el PQPI, amb l’objectiu de tenir una formació més àmplia d’un ofici i accedir més endavant a una feina més qualificada. Sis alumnes valoraven positivament la prolongació acadèmica dins del mateix perfil professional, ja que era efectiva i generava unes expectatives per a la continuïtat educativa: “*És positiu poder formar-me en el mateix perfil perquè des del*

---

*PQPI-PTT ja em va començar agradar el comerç i l'he anat seguit al CFGM i vull continuar amb un CFGS de comerç internacional” (A2).* Tot i això, no sempre era possible seguir dins de la mateixa família professional, a vegades per manca de places en els CFGM (alumne A9) i a vegades perquè en iniciar el CFGM l'alumne s'adona que no es compleixen les seves expectatives (alumne A4). Dues de les famílies entrevistades valoraven positivament que els seus fills seguissin formant-se en la mateixa família professional del PQPI. Atribuïen aquesta persistència formativa en la mateixa família professional al fet de tenir vocació o habilitats, trobar-se a gust, tenir aspiracions... que tot plegat formava part del creixement personal de l'alumne. D'acord amb dos professors de CFGM l'interès per la continuació dels estudis en la mateixa família professional venia relacionada per la familiaritat dels continguts que s'havien ofert al PQPI amb els continguts de la formació professionalitzadora del CFGM. Segons aquests professors, a més d'aquesta familiaritat en els continguts també es produïa amb el professorat que realitzava classes en el PQPI i en el CFGM, així com els mateixos espais en què es desenvolupava la formació professional de les dues formacions. Tot en conjunt, generava en l'alumne seguretat, confiança en els estudis i obtenció de bons resultats:

*“...els alumnes del PQPI-PTT fan la formació en aquesta escola d'hoteleria (on també es fa el CFGM d'hoteleria), se senten com a casa. Coneixen el professorat perquè alguns professors fan classes de formació ocupacional i en el cicle formatiu de grau mitjà. S'adapten perfectament” (T9).*

Tot i així els mateixos professors de CFGM consideraven que la similitud de continguts entre PQPI i CFGM podien arribar al solapament entre els dos recursos formatius i generar avorriment en els alumnes que procedien del PQPI, així com poca predisposició a realitzar activitats ja practicades i un excés de confiança en si mateixos. Aquesta percepció la tenien també quatre tutors del PTT del GD:

*“...el primer trimestre tenim el perill que l'alumnat que ve d'aquest programa s'avorreixi o que ens 'xulegin' davant del altres... Es clar, automàticament, com a professor de CFGM, has de posar una limitació i és igual si ve d'un PQPI-PTT: ha de seguir el mateix ritme que la resta dels companys” (T1).*

*“Parles amb els alumnes que estan fent actualment el CFGM de comerç i et diuen: “és que és fàcil!” (referint-se a les activitats i els continguts que estudien al CFGM els hi són fàcils de seguir degut a la formació que han rebut en el PQPI). Que un exalumne de PTT et digui: “és fàcil, fem el mateix que en el PTT, ampliant una mica més les competències professionals” (T PTT3).*

Els alumnes que havien estudiat un PQPI de les famílies professionals d'hoteleria, fabricació mecànica, fusteria, instal·lació i manteniment tendien a seguir un CFGM d'aquests perfils, mentre que els que havien fet un PQPI dels perfils de comerç i vendes, oficina i atenció al públic acostumaven matricular-se a CFGM d'altres famílies professionals, segons la percepció de cinc tutors del PTT i un professor del FIAP del GD amb la seva trajectòria professional amb aquests programes de segona oportunitat.

Sobre els motius per continuar estudiant, cinc alumnes van considerar que el **suport** que havien rebut per part de les famílies, els animaven i els donaven suport perquè continuessin els estudis: *“Molta gent em deia que ajudés a la meva mare posant-me a treballar per guanyar diners ja que havíem quedat sols a casa i la meva mare em deia que no, que estudiés perquè ella sabia que com m'havia motivat una mica tard amb els estudis” (A2).* Altres vegades eren els amics més propers qui els oferien consells i suport per continuar formant-se: *“També hi ha un amic que em diu que faci alguna cosa (estudiar) que no m'estigui a casa no fent res” (A8).* Des de l'òptica de les famílies entrevistades, era important que els seus fills seguissin estudiant per tal que aquests poguessin obtenir una titulació reconeguda que els obrís més portes en el món laboral, malgrat que no sempre el desig de la família coincideix amb la perspectiva del jove:

*“...era important continuar estudiant a l'escola d'adults per obtenir el graduat. Tot i que vam insistir molt tant el seu pare com jo perquè continués estudiant i li dèiem que si no tenia el graduat d'ESO no trobaria cap feina. A ella no li agrada estudiar” (F6).*

Pocs alumnes al finalitzat el PQPI es decantaven per la formació ocupacional com a **formació pràctica** que feia que els tutors del PQPI la consideressin més adequada a les possibilitats dels joves. Tot i així, quatre tutors del PTT del GD manifestaven que, tot i ser una bona opció formativa per aquests alumnes, pel seu caràcter pràctic i de curta durada, a la realitat es trobaven amb dues dificultats importants. Per una banda, hi havia poca oferta en el territori i, per l'altra, no se sabia mai quan s'aprovaven oficialment aquests cursos

ocupacionals, que sovint s'iniciaven en èpoques d'estiu, quan els alumnes treballaven, o en dates posteriors al mes de setembre, cosa que feia que els alumnes haguessin cercat altres opcions formatives. Amb el pas del temps han anat canviant i en els darrers tres anys s'han anat regularitzant aquestes dificultats a través dels programes de garantia juvenil:

*“No saps mai quan sortirà l'oferta (cursos de formació ocupacional) i no pots dir al jove “poder un dia sortirà els cursos de formació ocupacional”, perquè “quan la necessiten (aquest tipus de formació) poder en aquell moment no hi ha oferta (de cursos de formació ocupacional)” (T PTT4).*

*“...de mica en mica es van ajustant aquestes accions formatives de garantia juvenil i això facilita que nosaltres podem derivar alumnes cap a aquest recurs formatiu (a final de curs)” (T PTT3).*

### **6.2.1.2. Els motius d'abandonament dels estudis**

Després de comentar els motius pels quals els joves continuen l'itinerari formatiu, tot seguit s'exposaran diferents motius que van desencadenar a l'abandonament dels estudis.

Un dels principals motius per no continuar estudiant era la *falta d'hàbits d'estudi*. Quatre alumnes reconeixien la seva manca d'hàbits per l'estudi, les dificultats per planificar els deures i treballs acadèmics, la falta de preparació pels d'exàmens, la seva poca iniciativa per estudiar... És a dir, els alumnes admetien haver perdut la predisposició inicial a tornar a aprendre novament un currículum de caràcter més acadèmic del que havien cursat en el PQPI: *“...en un principi quan vaig començar a estudiar a l'escola d'adults fèiem coses que ja havíem fet al PQPI-PTT i això em va animar, però després ja vaig anar perdent l'interès pel que feia i no m'esforçava gens a estudiar o fer treballs” (A8)*. Dos professors-tutors que també eren caps d'estudi de l'escola d'adults coincidien amb aquesta visió dels exalumnes. Des del seu punt de vista, hi havia alumnes que, malgrat la informació rebuda per part dels tutors del PQPI, pensaven que estudiar en una escola d'adults seria una prolongació del PQPI:

*“Els joves del PQPI quan venen a l'Escola d'Adults es troben que tornen a un àmbit més acadèmicista, diferent del PQPI i sobretot, ells es veuen que no seran capaços de fer. D'alguna manera, veuen que hi ha una dificultat que ells no podran superar” (T7).*

*“Penso que tenen una visió massa alegre sobre els mòduls C i clar s’estavellen una mica i els fem que toquin peus a terra” (T8).*

Sobre la bona predisposició que s’havien plantejat els alumnes en continuar estudiant, els quatre tutors de CFGM afirmaven que es produïa un canvi en alguns d’ells arribant a actituds poc adequades cap als estudis i generant conductes dins de l’aula que no beneficiaven l’aprenentatge de les competències. Aquesta actitud negativa cap els estudis dels alumnes procedents del PQPI creixia a mesura que avançava el curs. Això feia que anessin perdent el fil del que es feia a classe arribant a l’abandonament, tal com indicaven dos tutors de CFGM i quatre tutors de les escoles d’adults:

*“...bàsicament crec que és un tema de voler i tenir els hàbits i a vegades és que no volen estudiar o no tenen ganes o no tenen els hàbits i no saben agafar el ritme perquè, es clar, són uns estudis que vas donant uns coneixements que bé que són continus i clar si has estat dos mesos sense fer cap treball, ni cap exercici, al tercer mes, quan et demanin que facis una cosa, no tens idea i et costa molt i, com que has perdut tant el fil, plegues” (T4).*

*“...són alumnes que en comptes de fer un esforç per superar allò que no saben fer es tiren endarrere, penso... un dels motius eh?, s’espanten i en comptes de dir: “m’hi poso i miro de superar-ho i demano ajuda com em puc en sortir”, doncs en comptes de fer això que esperaries que fessin doncs diuen “això és massa difícil per mi” i tiren la tovallola” (T7).*

En aquesta mateixa línia, els quatre tutors del PTT del GD opinaven que la falta d’hàbits d’estudi era un dels principals motius pels quals els alumnes no perllongaven la seva formació. A part, els mateixos tutors del PTT valoraven que hi havia alumnes que tenien dificultats personals que impediien la prolongació dels estudis:

*“Han de presentar exercicis, com a deures utilitzant molt el Moodle, preparar-se exàmens, fer treballs, molts d’ells no volen seguir aquesta dinàmica d’estudi i abandonen per no tenir hàbits d’estudi” (T PTT2).*

*“Tenim un perfil d’alumnat amb mancances molt greus, que ni en un, ni en dos o en tota la vida no es superen. Mancances de tot tipus intel·lectuals, de formació, econòmiques, familiars, amb problemes mentals, de salut mental” (T PTT4).*



Davant dels mals resultats que obtenien els alumnes dels estudis que havien iniciat després de finalitzar el PQPI es produïa una **desmotivació personal** tal com assenyalaven algunes persones entrevistades. En concret, dos alumnes, dues famílies i dos professors-tutors d'altres recursos formatius coincidien que la desmotivació progressiva dels alumnes molt sovint feia que abandonessin el curs abans de finalitzar-lo:

*“...no em va anar bé el CFGM ja que al primer trimestre ja vaig començar a suspendre força.”*  
(A3)

*“Doncs va començar el CFGM. Al principi amb moltes ganes però va anar passant els dies i va anar veient que les matèries que es feien no li agradaven i, a més, anava suspenent els exàmens; això va fer que s'anés desanimant de mica en mica”. (F3)*

*“...és cert que en el cicle que nosaltres fem d'activitats físicoesportives en el medi natural hi ha forces hores de pràctiques que surts a l'entorn fent excursions, anant en bicicleta, anar a cavall però també hi ha molts de treballs i hores d'estudi i clar, aleshores, en les activitats esportives responen molt bé però, en canvi, no responen en els treballs i en les activitats teòriques, i clar, acumulen molts suspensos i quan veuen que no milloren a vegades pleguen”. (T4)*

Les persones entrevistades mencionaven també alguns factors externs a l'alumne com a factors que dificultaven la possible continuïtat formativa. Esmentaven, en concret, les **dificultats econòmiques** familiars com un altre dels motius a destacar. Així, un alumne, tres famílies i dos tutors del PTT del GD afirmaven que eren un impediment per la prolongació dels estudis tant el cost dels desplaçaments per assistir als instituts a on es realitzen la formació professional com les despeses de determinats perfils de cicles formatius:

*“Quant als mòduls C de l'escola d'adults no els vaig continuar per motius econòmics i de temps suposo”. (A7)*

*“Va ser per la situació econòmica que teníem en aquell moment que va dificultar la continuïtat dels estudis de la meua filla, perquè, es clar, estudiar un CFGM de cuina té un cost que no podíem assumir” (F9).*

*“També hi ha joves que tot i haver fet el procés inscriure la PACFG, realitzar la prova, superar-la, matricular-se a un CFGM, no disposen de diners, no poden pagar el mitjà de transport de desplaçar-se... tot això ja s’ha parlat i treballat amb l’alumne però fins que no es troba en el moment... A més, en tots els CFGM, més o menys, s’ha de pagar alguna cosa, uns CFGM més que d’altres. Per exemple el CFGM d’esports els crida molt l’atenció però quan saben el que han de pagar, baixa l’interès. Per exemple el CFGM d’esports de... (nom del municipi) fan pagar 1.200 euros, el CFGM d’hoteleria també fan pagar, com el CFGM de perruqueria com el CFGM de cures sanitàries. Clar, hi ha famílies que coneixes que no poden pagar ja que són 4 o 5 membres a la família i passen amb 400 o 500 euros al mes. I penses “ni de broma...” (T PTT5).*

Finalment, en menys mesura un alumne, una família i un tutor de CFGM reconeixien que els joves que finalitzaven el PTT o el FIAP es trobaven en l’etapa de l’adolescència i tenien molt present l’opinió dels seus companys i en algunes ocasions es deixaven influir per **la situació laboral de les amistats** arribant a abandonar els estudis:

*“També haig de dir que alguns dels seus amics en aquella època també estaven treballant i això crec que també va influir (en deixar els estudis)” (F4).*

### **6.2.1.3. La incidència del PTT o del FIAP en la continuïtat dels estudis**

A continuació s’analitzen els resultats sobre el què pensen els entrevistats i els participants del GD si el PTT o el FIAP va tenir alguna incidència en el fet que els joves haguessin seguit estudiant. La incidència del PTT i del FIAP no tan sols estava en *l’aspecte formatiu* millorant l’aspecte professional i la bona pràctica de *les competències transversals* sinó també amb *l’assessorament individual* que li ofería el tutor del PQPI per tal de facilitar la continuïtat formativa (que s’exposarà àmpliament més endavant en l’apartat 6.2.3.). A més a més, el fet d’estudiar un PQPI comportava uns efectes *en la prolongació dels estudis*. Per últim, el *traspàs d’informació de l’alumnat entre tutors del PQPI i tutors d’altres recursos formatius* permetia fer una derivació més acurada dels alumnes cap als estudis més convenients amb les seves possibilitats.

Des del PQPI s’ofería una **formació de base** d’un perfil professional com una mena de tastet formatiu. Aquesta formació s’adreçava a facilitar l’assoliment de les competències professionals i transversals per desenvolupar unes tasques bàsiques d’un auxiliar en els

diferents sectors econòmics, o bé poder decidir per la continuïtat formativa en els CFGM. També, dels alumnes entrevistats que seguien formant-se a les escoles d'adults, tres que estudiaven els mòduls C o els cursos per obtenir el graduat d'ESO consideraven que la formació instrumental que havien realitzat en el PQPI els era útil per seguir estudiant:

*“... amb el PQPI vam aprendre les bases de l'ofici, i una vegada havíem après aquestes bases era això i complicar-ho una mica més en el CFGM. Poder si no hagués tingut la base poder ho hagués trobat tot més difícil però tenint les bases va sortir tot més rodar” (A1).*

La visió de tres tutors de CFGM entrevistats sobre els alumnes procedents del PQPI era que tenien més facilitat per la formació pràctica que la teòrica respecte als alumnes que venien de l'ESO. Es notava que els alumnes havien assolit les competències professionals quan estudiaven un CFGM de la mateixa família que el PQPI cursat. Els mateixos tutors consideraven que la facilitat per la formació pràctica venia en part pel període d'estada de pràctiques en l'empresa i que formava part del currículum del PTT i del FIAP. Tot i així, una de les demandes que exposaven obertament els cinc tutors dels CFGM i dels mòduls C és que des del PQPI s'havia d'incidir més en els alumnes les competències bàsiques a nivell d'escriptura, ortografia, expressió oral, comprensió lectora... pels alumnes nous reforç dels aprenentatges que tenen mancances i oferir més suport emocional per millorar les competències bàsiques, tot i que són conscients que el PQPI té una durada d'un curs acadèmic:

*“Caldria treballar més les matèries dels mòduls C, la formació bàsica, em refereixo a les matèries instrumentals ja que això costa molt. Clar, no sé si s'hauria de treballar més en el PQPI-PTT tenint en compte que és un problema arrelat de molts anys enrere, clar que se'ls hauria d'ensenyar a aprendre tot un sistema d'estudi nou, que no el tenen” (T11).*

Des del PTT i del FIAP s'intentava ensenyar i fer el seguiment de la **pràctica de les competències transversals** (CT) en els alumnes al llarg del curs. Aquest aprenentatge de les competències transversals i la seva incidència en l'itinerari formatiu dels alumnes era vist de diferent manera. D'aquí es desprèn que hi hagi dubtes que el PQPI tingui una incidència en aquestes competències i aquesta sigui la raó per seguir estudiant. Possiblement, l'explicació està perquè no són competències que es puguin assolir en un any quan ja no s'han assolit a l'ESO. Per tant, aquests joves segurament necessitarien més

temps per poder-les assolir. Tot i així quatre alumnes i tres tutors d'altres recursos formatius reconeixien que els joves havien millorat en competències transversals com ara el treball en equip, la responsabilitat, la puntualitat, el compromís i la presa de decisions davant d'un problema, cosa que els va ajudar a decidir seguir formant-se:

*“Sobretot el PTT em va ajudar moltíssim a treballar en grup, ja que jo estava acostumat doncs a l'hora de sortir sempre vaig amb els amics però a l'hora de fer treballs era molt independent i els feia jo sol, m'ho 'currava' tot sol. I he après a fer les feines en equip i a respectar l'equip al CFGM” (A4).*

Tanmateix, tres tutors del PTT afirmaven que si un alumne feia una evolució positiva al llarg del PTT o el FIAP i tenia assolides les competències transversals, feia que tot en conjunt afavorís la continuïtat formativa arribant a tenir èxit en els estudis posteriors que a vegades havien d'allargar-se la durada dels estudis:

*“És important, quan un alumne fa un bon PTT o FIAP, amb bones notes, vol dir que no només és bo com auxiliar del perfil professional que ha estudiat, sinó també té assolides les competències transversals, té una bona progressió per tant, normalment és molt probable que aquest alumne seguirà endavant amb els estudis si és el seu interès” (T PTT5).*

Els **efectes del PQPI** que va comportar la introducció dels mòduls C en el programa i el reconeixement de la superació d'aquesta formació amb l'exempció parcial o total de la PACFGM i el sumatori d'un valor numèric si s'aprojava la PACFGM, explicat en el punt 3.2.2.i. d'aquesta investigació, ajudava els alumnes a continuar estudiant. Segons els tutors i professors del GD aquestes facilitats va comportar que molts dels alumnes volguessin seguir estudiant. A més, des del punt de vista de dos tutors del PTT, el PQPI va guanyar prestigi de tal manera que les famílies acceptaven que els fills anessin a estudiar un PQPI abans de tornar a repetir un curs de l'ESO. Sobre la PACFGM, que permetia els alumnes del PQPI accedir als CFGM, els cinc tutors del PTT del GD opinaven que caldria un nou replantejament d'aquesta prova. Una de les propostes era modificar el contingut dels exàmens de la PACFGM en el sentit que fes més referència als coneixements de CFGM i no tant de l'ESO. A més, els mateixos tutors i professors del PQPI opinaven que el procés de fer la prova d'accés a CFGM no era gens adequat a les característiques dels alumnes que s'hi presentaven, ja que amb una tarda havien de fer set exàmens (llengua catalana,

llengua castellana, llengua estrangera, socials, matemàtiques, física i tecnologia). Es plantejava que potser seria necessari utilitzar altres mitjans, més controlats des del PTT i el FIAP, per valorar si els alumnes procedents del PTT o FIAP podien estudiar o no un CFGM: *“Per què no pot haver-hi una prova a final del PTT o FIAP que pugui indicar que els que passin aquesta prova podran anar a fer un CFGM o no?” (T PTT4).*

Vist des de fora del PQPI, els caps d'estudi de les escoles d'adults opinaven que el *traspàs d'informació entre tutors dels alumnes del PQPI i els tutors de l'escola d'adults*, per estudiar els mòduls C o els cursos de graduat d'ESO era convenient. A través d'aquest traspàs d'informació s'exposava l'evolució de l'alumne en el PQPI i sobre quin tipus de formació li convindria seguir en funció de les seves capacitats. Amb aquesta informació i les entrevistes inicials amb els alumnes que es portaven a terme a les escoles d'adults es realitzaven: derivacions als mòduls C, o bé cap als cursos de nivell 1 i nivell 2 de l'ESO, i s'oferia suport a través de la formació complementària o bé creant grups només d'exalumnes adolescents de PQPI per estudiar els mòduls C, en funció de les possibilitats de recursos humans i espais que disposessin l'escola d'adults. Val a dir, que la coordinació entre tutors PTT i FIAP amb altres tutors de recursos formatius era més fluïda sempre i quan coincidissin treballant en les mateixes instal·lacions (instituts, espais municipals) o properes. Malgrat la possible coordinació, els cinc tutors del PTT del GD consideraven més important que l'alumne tingués el tutor del PQPI com a referent que li pogués anar fent el suport emocional que necessitava per continuar estudiant posteriorment al PQPI: *“Alumnes que han fet una davallada al CFGM i tu pots parlar amb el tutor i pots parlar amb el jove i llavors tu tornes encarrilar el jove, i el jove veu que hi ha algú al darrera que empenya i va bé” (T PTT5).*

### 6.2.2. L'itinerari laboral de l'alumne després d'haver finalitzat el PTT o el FIAP

L'itinerari laboral seguit per cada un dels alumnes entrevistats, al llarg de tres anys d'haver finalitzat el PQPI s'exposa a través la taula 52.

Taula 52. Els itineraris laborals que han seguit alumnes entrevistats.

Alumne	Sexe	Modalitat de PQPI	Itinerari laboral	Descripció de l'itinerari laboral després d'acabar el PQPI	Situació en què es troba tres anys després d'acabar el PQPI
A10	Home	PTT	Inserció	Treballa tres anys	Treballa d'encarregat

			laboral	seguits en el mateix establiment de restauració a on va realitzar les pràctiques. Li ofereixen feina en millors condicions i canvia d'establiment Mentre treballa es matricula als mòduls C, obté el GESO, vol matricular-se a batxillerat per poder arribar a estudiar un grau de psicologia a la universitat.	en una cafeteria amb contracte indefinit.
A11	Dona	PTT	Inserció laboral	Des de que va finalitzar el PTT (3 anys) treballa en la mateixa empresa de restauració, on va fer les pràctiques. Té un contracte indefinit. Estudia català.	
A12	Dona	PTT	Inserció laboral	Treballa durant dos mesos d'estiu d'auxiliar de perruqueria. Abandona la feina i treballa de reposadora i caixera en un supermercat. A l'estiu següent treballa en un establiment de restauració fent tasques d'auxiliar de cuina, de neteja i a la caixa. Darrerament treballa en una botiga d'auxiliar de dependenta. Es matricula a l'IOC per obtenir el GESO.	Treballa de d'auxiliar de dependenta en una botiga de roba amb contracte temporal.
A13	Home	PTT	Inserció laboral temporal	Treballa en una empresa d'embarcacions, com a feina de temporada de 6 mesos i algun moment puntual, durant aquests tres anys. Fa tasques de manteniment de les embarcacions i de comercial. Voldria estudiar anglès i monitor de Snowboard (esport d'hivern) per treballar a la temporada d'hivern fent de monitor de snowboard.	Ni cerca feina ni estudia.
A14	Home	PTT	Inserció	Es matricula en un	Treballa d'encarregat

			laboral	CFGM d'informàtica i el primer trimestre abandona els estudis. Treballa per la temporada de Nadal en un supermercat, després treballa a l'estiu d'auxiliar de cuina en un establiment de restauració, finalment treballa de nou en un altre supermercat mitjançant una ETT. Li agradaria estudiar els mòduls C per obtenir el GESO.	en un supermercat amb contracte indefinit.
A15	Dona	PTT	Recerca de treball	Inicia el CFGM de cures auxiliars d'infermeria al segon trimestre el va abandonar. Comença a treballar revisant peces de plàstic en una empresa. Comença un període de quatre mesos troba feina en un supermercat com reposadora i caixera. Torna a la cerca de feina entregant currículums, fent entrevistes, explicant als seus familiars que busca feina... fins a data de l'entrevista no troba feina.	Cerca feina.
A16	Home	FIAP	Recerca de treball	Treballa en un viver de plantes durant una temporada d'estiu. Està en cerca de feina. Mentre un amic i el seu pare li donen petites feines de jardineria. Contacte de nou amb el viver de plantes que ha treballat per treballar una altra temporada. Ja que no troba feina es matricula a l'IOC per estudiar l'ESO però no obté el GESO. Visita centres que ofereixen el CFGM de jardineria però no es matricula. Vol formar-se per obtenir el carnet de	Cerca feina.

				manipulador d'aliments, el carnet per conduir cotxe i toro.	
A17	Home	FIAP	Recerca de treball	Es matricula a l'escola d'adults per estudiar els mòduls C i obté el GESO. Inicia la cerca de feina. El contracten en una ETT per treballar en una empresa de llaminadures com a operari, durant 6 mesos. Finalitza el contracte i torna a cercar feina enviant currículums a les ETT, per internet i a	Cerca feina i estudia cursos de formació ocupacional.
				diferents empreses. Mentre està en cerca de feina estudia cursos de neteja industrial i de cambrer d'hotel.	
A18	Home	FIAP	Inserció laboral	Des de que va finalitzar el FIAP (3 anys) treballa en la mateixa empresa de serralleria on va fer les pràctiques. Té un contracte indefinit. No ha volgut continuar formant-se.	Treballa d'operari en l'empresa de serralleria amb contracte indefinit.

També, es presenten els resultats relacionats amb els següents aspectes vinculats a les trajectòries laborals:

- L'evolució de l'itinerari laboral després de tres anys d'haver finalitzat el PQPI-PTT i el PQPI-FIAP.
- Els motius d'abandonament de la feina.
- La incidència del PQPI-PTT i del PQPI-FIAP en la inserció laboral.

### 6.2.2.1. L'evolució de l'itinerari laboral

A continuació es presentaran a partir dels resultats obtinguts quines són les raons per les quals els alumnes accedeixen al mercat de treball, segueixen un itinerari laboral i el seu nivell de satisfacció.



Pel que fa a l'evolució dels itineraris laborals, set alumnes tenien decidit, després de finalitzar el PTT i el FIAP accedir al mercat laboral mentre que dos alumnes havien iniciat el CFGM amb poques ganes i el van deixar a principis de curs per anar a treballar, ja que era la seva preferència inicial malgrat la insistència de la família per seguir estudiant. Al llarg del procés de recerca de feina, vuit joves agraïen el **suport de les seves famílies i amistats**, oferint consells, acompanyament, informació de llocs de treball, inclús trobar feina a través de coneixences o bé perquè tenien negoci familiar. També, els alumnes reconeixien la **figura del tutor del PTT o FIAP** com a referent (explicat en més concreció a l'apartat 6.2.3.3. d'aquest capítol) que feia la tasca de suport d'assessorament i d'acompanyament que augmentava d'intensitat quan la relació dels joves amb la seva família no era bona:

*“...el meu pare em va donant petites feinetes de jardineria, m'ajuda perquè faci cursos, ara he fet el de manipulador d'aliments i ja hem quedat que farem el del curset de toro. Mentre la mare m'ajudarà a anar preparant els testos per treure'm el carnet de conduir. També el meu pare em dona feina fent el manteniment del seu jardí i un amic que tinc em ve a buscar per anar fer jardins tots dos” (A7).*

*“...sí que m'ha ajudat la tutora, sobretot a fer els currículums i anar a presentar-me a un i a un altre ja que la meua mare era més d'insistir més que ajudar” (A5).*

Respecte a les feines en què treballaven els joves en les empreses, set opinaven que **desenvolupaven tasques bàsiques** que havien après el PTT o el FIAP. L'observació dels alumnes també coincidia amb la dels nou empresaris. El poder exercir els alumnes les tasques de manera fàcil en el context laboral i tenir un bon ambient de treball creava una satisfacció personal, segons sis alumnes. En relació a les tasques, els alumnes es sentien contents quan veien que els anaven incrementat el nombre de tasques a portar a terme i això generava una confiança amb ells mateixos. I el bon ambient amb els companys veterans que els explicaven amb paciència les tasques que havien de portar a terme establint un bon vincle comunicatiu, oferint un suport, un guiatge, un recolzament, un marcar pròxim perquè el jove es sentís escoltat, valorat, guiat i així agafar interès i sentir-se útil en la feina. La satisfacció laboral comportava una millora en l'autoestima i major creixement maduratiu en els joves (4 alumnes): *“...sobretot (treballar) a mi mateix m'ha ajudat a créixer com a persona a centrar-me una mica més i deixar la fase de nen i passar*

---

*a un altra fase d'adult.” (A1).* Més de la meitat de les famílies entrevistades (cinc) manifestaven que els seus fills es sentien satisfets al poder complir el seu propòsit de trobar feina: “...*sempre ha volgut ser cuinera, i està treballant d'això*” (F2). Per últim, tres tutors del PTT i un professor del FIAP opinaven que el grau de satisfacció dels alumnes amb el seu itinerari laboral venia condicionat pel bon ambient de treball que vivien els joves a la feina, la responsabilitat que els donaven per desenvolupar les tasques, com de sentir-se útil en la feina i el fet de mantenir una feina. Sobre el tema del sou, els tutors consideraven que no era la principal satisfacció dels alumnes.

*“Si els paguen... a més aquests joves encara que cobrin un sou per petit que sigui, els permet una autonomia, per tenir diners pels seus ‘gastos’, com gasolina pel cotxe, i tot això, que ja els motiva i millora la seva autoestima” (T FIAP7).*

Quant a **les feines relacionades amb els perfils professionals estudiats en el PTT o el FIAP**, era una de les preferències laborals tant pels alumnes que buscaven feina com els que ja treballaven. Dels alumnes entrevistats, quan cercaven feina, cinc van manifestar que desitjaven ocupar un lloc de treball principalment, del que s'havien format en el PQPI, mentre que dos alumnes optaven per cercar altres perfils pel fet que havien viscut una experiència poc satisfactòria treballant del mateix perfil que havien estudiat al PTT o FIAP. A vegades, per situacions familiars, havien de buscar una feina en un altre sector econòmic, amb unes condicions que permetessin la conciliació dels horaris laborals amb els familiars. Aquesta preferència dels joves per les feines que tinguessin relació amb la formació rebuda en el PQPI era compartida pels participants del GD. A més, comentaven que les especialitats més específiques com serralleria, fabricació mecànica o pintura només tres alumnes per promoció s'incorporaven al món laboral en el mateix perfil professional que havien estudiat en el PQPI. En altres perfils professionals més polivalents, els alumnes podien accedir a més llocs de treball (comerç, atenció al client, vendes, administració, cuina, servei, instal·lacions electricitat, aigua i gas, pintura i jardineria). També, els mateixos tutors del GD manifestaven que tot i que els alumnes haguessin estudiat un perfil professional determinat en el PQPI, optaven per treballar en d'altres altres perfils professionals perquè hi havia feina de temporada en el territori.

En referència a les raons per les quals els alumnes del PTT i del FIAP entrevistats tenien èxit en l'itinerari laboral, vuit joves consideraven que era per exercir correctament les **habilitats per treballar**. Seguint un ordre de més a menys assolides sobresortien: iniciativa en el treball (ganes de treballar), puntualitat i responsabilitat. Aquesta disposició de les competències transversals en els alumnes els ajudava a mantenir el lloc de treball o que els seleccionessin per treballar en una nova feina: “*Jo crec que en l’empresa a on he treballat sempre em varen agafar per ser una persona que faig la feina, em porto bé i sóc responsable quan em manen una feina la faig ràpid*” (A9). També les famílies i empresaris coincidien amb la opinió dels joves:

*“...aquest noi que tenim contractat fix aquest no és molt i molt puntual, però és molt trempat, és exageradament maco, acaba una cosa i pregunta que ha de fer més, veu una feina i ja et pregunta si la pot fer, és molt voluntariós amb la feina, té una iniciativa molt pròpia” (E10).*

Segons nou empresaris, més que demanar formació i experiència laboral solien demanar als joves habilitats (capacitats transversals). Dintre de les habilitats sobresortien de més a menys demanda: la iniciativa en el treball (ganes de treballar) responsabilitat, compromís, puntualitat, treball en equip. En definitiva, que el jove fos una bona persona, no portés problemes i volgués treballar:

*“Primer valoro el nano que tingui ganes. Jo sempre pregunto per què has triat hoteleria? Si em diu: ‘perquè m’agrada’, penso anem per bon camí, perquè això vol dir que el nano té empenta perquè li agrada la professió, amb aquesta resposta interpreto que té iniciativa per aprendre, tindrà preocupació per les coses que no surten prou bé, que estarà a la cuina complint o bé servint en els clients... ja l’anirem polint, completant la seva formació amb el treball del dia a dia a casa nostra” (E1).*

Realment l'alumne que treballava era perquè, per un costat, volia fer-ho i no li importaven tant les condicions laborals sempre que fossin acceptables. I per l'altre, perquè l'empresari tenia feina per oferir i l'alumne complia amb les competències professionals i transversals en el lloc de treball.

Tot i que els nou joves entrevistats van voler cercar feina per accedir al mercat de treball després de finalitzar el PTT o el FIAP reconeixien la importància de **seguir estudiant**. Dels

nou alumnes, quatre alumnes s'havien inscrit a cursos específics propis de l'ofici o bé d'idiomes. Dos altres joves es van matricular a l'IOC per estudiar i poder obtenir el graduat d'ESO, un alumne volia iniciar un CFGM i un altre ja estava matriculat per cursar 1r de batxillerat. També, els tutors del PTT constataven que els alumnes que inicialment havien treballat una temporada s'adonaven de la seva manca de formació i tornaven a tenir noves expectatives entorn als estudis, en concret, es mostraven interessats en estudiar un CFGM. Si el cursaven, normalment l'assolien amb èxit a causa de que es movien per interessos reals:

*“Ara estic a l'espera de matricular-me a batxillerat i després fer la carrera de psicologia. Quan vaig acabar el PTT mentre treballava vaig estudiar per treure el graduat d'ESO, que ho vaig aconseguir” (A1).*

*“... ara estic matriculada a l'IOC per treure'm el graduat d'ESO a través dels mòduls C, per millorar la meva formació i alhora estic treballant en una botiga els caps de setmana de moment, més endavant serà per tota la setmana” (A3).*

*“Fa poc va venir un alumne de 22 anys que volia tornar estudiar un CFGM, doncs feia 3 o 4 anys que no havia estudiat res més (estava treballant), com tenia el PQPI aprovat podia iniciar un CFGM, i ara veia que necessitava estudiar (per millorar de feina)” (T PTT4).*

#### **6.2.2.2. Els motius d'abandonament de la feina**

Malgrat els suport dels familiars, amistats i tutors del PQPI per cercar feina cinc joves destacaven que es trobaven un mercat laboral poc accessible. Sobresortia com a característiques l'estacionalitat de les feines de curta durada, la situació de crisi econòmica, la saturació de currículums de persones demanant feina, la precarietat de les condicions laborals. Sobre l'estacionalitat de les feines tres alumnes manifestaven *insatisfacció* pel fet que implicava no poder obtenir una experiència laboral de més llarga durada, estant en situació d'atur una part de l'any i amb les consegüents dificultats de plantejar un projecte de vida en un futur, a curt o mitjà termini: *“No estic satisfet amb la meva experiència laboral, perquè només he treballat la temporada d'estiu i al llarg de l'hivern fins ara només he fet feines puntuals” (A7).*

També els joves indicaven que la seva manca de formació, experiència laboral, de mitjans de transport per desplaçar-se al lloc de treball, o bé per circumstàncies personals (hi havia dues noies que eren mares)... eren els seus punts febles que dificultaven l'accés al mercat de treball o la continuïtat de les feines. A més, els joves manifestaven que no continuaven treballant en la primera experiència laboral després de finalitzar el PQPI, perquè cercaven millors condicions laborals, pel fet de sentir-se poc a gust en el lloc de treball, no entendre's amb els companys o amb el cap, o bé per altres interessos que feia que es posposés l'entrada al món laboral preferint accedir a l'àmbit formatiu. Aquestes afirmacions coincidien amb la de tres tutors del PTT i un professor del FIAP del GD:

*“...però jo vull afegir una petita cosa. tinc la impressió que des de que va començar el PTT fins ara, del que sento dels meus companys de feina de que el perfil d'alumnes ha canviat molt i la situació social també, i que, per tant, ara l'objectiu de buscar feina per menors de 18 anys no està tan clar com 10 anys enrere o sigui que no és objectiu prioritari per molts dels nostres alumnes perquè és un objectiu molt inestable per la majoria si tenen 16 o 17 anys” (T PTT 4).*

La **inestabilitat laboral** derivada d'una crisi econòmica que es va produir durant el funcionament del PQPI va generar la reducció de plantilles de treballadors, que era una de les causes enunciada en els paràgrafs anteriors, per la qual, els alumnes no seguien treballant com indicaven obertament els onze empresaris en aquells anys (2013-2014), com els tres tutors del PTT i dos professors del FIAP (2016-2017). D'aquesta manera els alumnes del PQPI amb una mínima qualificació professional que s'havien incorporat els últims a la plantilla de personal, eren els primers que no els renovaven el contracte, malgrat fossin bons treballadors: *“Si no es renova el contracte en aquests joves és a causa de la situació de crisi econòmica que ens trobem i les retallades ens fa que reduïm plantilla...” (E5).*

Un motiu més pel qual els joves no seguien treballant segons GD estava relacionat amb l'**evolució dels contractes laborals** per joves de 16 anys (tres tutors professors del PTT o FIAP del GD). Aquesta evolució va anar generant un cost econòmic per part de l'empresari que feia que no s'acabés contractant els joves menors d'edat:

*“...l'empresari se'l voldria quedar ja que és un jove que no serveix per estudiar tampoc és un bon treballador però se'l voldria quedar com un perfil d'aprenent amb un sou de 500 euros, com el d'abans, però és clar no existeix aquesta figura i quan ha de pagar seguretat social... l'empresari*

*es tira enrere i no contracta el jove que es queda al carrer perquè és un jove que no pot seguir estudiant...” (T FIAP7).*

A més, els empresaris valoraven que tampoc renovaven els contractes a joves del PQPI, a qui **mancaven habilitats** en el treball i això desencadenava unes actituds poc favorables per al desenvolupament de la feina:

*“Els motius pels quals els joves no volen continuar aquesta feina és perquè no els agrada treballar. Principalment és aquest motiu. Molt jovent ve aquí i es pensa que és una cosa i s’ha de treballar, clar.” (E8)*

*“...La cultura de l’esforç ve molt lligada qual amb què actualment tothom demana molt bones condicions de treball. Quan tu els dius a aquests joves que han de treballar el cap de setmana, que han de treballar només tardes o que han de treballar una setmana de matins i una setmana de tardes, un horari així que no li permet muntar-se bé la seva vida extra-treball... Després és quan apareixen les complicacions. Aquestes complicacions vol dir renunciar el contracte laboral”. (E5)*

### **6.2.2.3. La incidència del PTT o del FIAP en la inserció laboral**

La incidència que pugui tenir el PTT o el FIAP en la inserció laboral segons les opinions dels entrevistats i els tutors del GD es centrava en la formació professional que havien rebut els joves i el desenvolupament de les pràctiques a les empreses.

Els quatre joves que treballaven quan es van fer les entrevistes valoraven que la **formació professional de caràcter bàsic** que aprenien al PQPI els havia servit per poder treballar i desenvolupar les tasques d’un perfil d’auxiliar o d’aprenent com es coneixia abans: *“Sobretot la formació que vaig fer en el PQPI sobre les tasques a la cuina, com tallar les coses, com posar les mans, i més coses, em feia sentir còmoda quan treballava a la cuina perquè hi havia moltes feines que les sabia fer. Cada vegada m’organitzava més bé la feina” (A3).* A més de la formació del PQPI, s’oferia la possibilitat de poder fer **pràctiques a les empreses** com un component més del programa prou important que permetia als joves portar a la pràctica les competències professionals que haguessin pogut assolir en el programa. Dels nou alumnes entrevistats cinc van treballar en la mateixa empresa que on van fer les pràctiques tot i que posteriorment van anar treballant en altres empreses degut a la finalització de la temporada: *“Com que m’ha sortit aquesta feina de la botiga m’he*

*decidit per treballar aquí però si no hagués tingut aquesta feina hagués tornat a treballar a l'hamburgueseria o en una altra feina d'hoteleria durant la temporada d'estiu" (A3). Tots onze empresaris així com els set participants en el grup de discussió valoraven molt positivament les pràctiques com a via de contractació dels joves:*

*"...quant als alumnes de pràctiques que tenim aquí, bàsicament el que es té en compte és que el jove sigui responsable amb la feina, que treballi amb l'equip que tenim aquí, que s'adaptin bé amb la gent que estan treballant, que entenguin bé el funcionament de l'empresa i que sàpiga relacionar-se amb l'atenció al públic i amb la gent que tracta. Llavors un cop veiem en el període que estan de pràctiques que tot això ho fan bé i que treballen bé els col·loquem en el lloc de treball que han estat practicant. Això és el principal que facin feina i sàpiguin fer la feina en el lloc que estant." (E5).*

*"Tenim alumnes que ni somiar-ho els contractarien en una feina, però el que passa que mitjançant les pràctiques van coneixent l'alumne i inicialment a les pràctiques havien manifestat que no agafarien l'alumne per treballar a l'acabar les pràctiques se'l queden per treballar" (T PTT5).*

Pel que fa a fins a quin punt les pràctiques del PQPI ajudava a desenvolupar les competències transversals, era valorat positivament pels nou alumnes entrevistats perquè a través d'aquesta experiència els hi permetia reforçar aquestes competències i a més els tutors vetllaven en la millora de la seva pràctica necessària pel món laboral. Els alumnes eren conscients que les bones pràctiques de les CT afavoria una possible inserció laboral:

*"El que em va ajudar és a relacionar-me amb la gent, a agafar més confiança amb les persones ja que abans era més reservat en mi mateix, em tallava més quan tenia que parlar amb la gent. Al fer la matèria d'atenció al client em va permetre conèixer més el tipus de client que et pots trobar i a la pràctica això em va anar bé" (A4).*

Tot i així, dels resultats es desprèn que hi havia joves que tenien assolides les competències transversals però a qui els faltava un grau de maduresa, o estaven poc acostumats a treballar, o amb problemes personals i familiars destacats, que impediien la continuïtat laboral. Des de l'òptica de set empresaris, per afavorir la inserció laboral calia fomentar l'autonomia en els joves i que sabessin resoldre els conflictes que es poguessin trobar al llarg de la jornada laboral:

*“Des de la meua experiència treballant amb aquests joves puc dir que saben el que han de fer però una altra cosa és que no ho fan o intenten escapolar-se. Ells saben quines són les competències que es demanen però són joves i han de passar per un procés de maduració” (E4).*

Per acabar, dels empresaris coneixedors de la tipologia d'alumnes que accedien al PTT o FIAP, quatre sostenien que seria convenient que s'incrementés la durada del PQPI com a programa i així també les pràctiques, per poder seguir estudiant en un CFGM i CFGS per acabar sent un bon professional. Amb una prolongació del PQPI caldria incidir més en la figura d'aprenent que ha anat desapareixent del context empresarial amb el pas de temps:

*“...considero que 400 hores de formació d'aquest ofici és un nombre insuficient, que caldria que els joves disposessin dins del curs de més hores ja que d'aquestes 400 hores no totes són relacionades directament amb la cuina i serveis. Recordo la meua experiència de FP de 5 anys que durant tot un curs fèiem moltes hores de cuina i serveis de manera pràctica, és a dir, que hi havia moltes hores de manipulació que trobo a faltar en la formació que fan aquests joves” (E1).*

A part, tres empresaris proposaven que seria convenient que els joves es formessin dins l'empresa i després tractar els temes en l'aula, això permetria motivar els joves i donar confiança amb allò que feien els alumnes en l'empresa:

*“...per mi l'ideal seria que els joves del PQPI fessin més hores formació pràctica que classe; per mi la classe seria un complement, i poder aprendre el perquè de les tasques i els nois entendre més bé el que fan. Inclús la classe de formació s'hauria de fer dins l'empresa, fer formació a l'empresa, in situ, com per exemple, tenir deu nois durant dos mesos a l'empresa que facin diferents tasques i a les tardes explicar el perquè uns han fet una cosa i altres han fet una altra cosa... (E9).*

### **6.2.3. La tutoria individualitzada com a instrument per la orientació personal acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PTT o FIAP**

Respecte a la tutoria del PQPI s'ha analitzat en primer lloc, la utilitat de la tutoria per a l'orientació acadèmica i professional i per a la presa de decisions per part dels alumnes. En segon lloc, la utilitat de la tutoria per a l'orientació personal i l'aprenentatge de les competències transversals. En tercer lloc, l'acompanyament de l'alumne durant i després de



participar en el PQPI i per últim la satisfacció que sentien els alumnes respecte a la feina del tutor i de la tutoria del PQPI.

### **6.2.3.1. La utilitat de la tutoria per l'orientació acadèmica i professional i per la presa de decisions acadèmiques i professionals**

Els 25 alumnes, famílies i tutors dels diferents recursos formatius posteriors al PQPI entrevistats, van coincidir que la tutoria individualitzada del PQPI oferia **orientació acadèmica** a l'alumne, assessorant sobre les possibilitats de continuïtat formativa i sobre l'oferta formativa. La informació sobre l'oferta de les opcions formatives, oferta de forma individualitzada, va ser valorada positivament per part dels set alumnes del PQPI, onze famílies i set tutors d'altres recursos formatius, en el sentit que els permetia conèixer quines possibilitats de formació podien adaptar-se millor a la seva situació en un futur més o menys immediat. Segons cinc alumnes i tres de les famílies si no fos per la constància i seguiment dels tutors dels PQPI als seus fills els costaria més seguir estudiant:

*"Molt sovint des del PQPI se'ls orienta en el sentit que aprovant els mòduls formatius A i B poden cursar els mòduls C, que són molt poques hores de classe a la setmana, ja que només fent aquestes hores a la setmana es poden treure el graduat d'ESO i suposo que això fa que sigui una llaminadura per a ells (alumnes)" (T6).*

*"Jo crec que sí, que les tutores el varen animar perquè seguis estudiant, després ja depenia d'ell de que s'hi posés a seguir estudiant" (F8).*

Malgrat l'assessorament pautat i individualitzat de cada alumne tenint en compte la situació personal i les seves possibilitats per seguir estudiant a l'hora de la veritat hi havia dues raons que condicionaven la prolongació acadèmica com eren: la il·lusió per seguir estudiant el que s'havien proposat amb poca reflexió sobre la seva continuïtat i l'oferta que hi havia al territori on vivia el jove que condicionava que no haguessin de desplaçar-se reduint així el seu cost econòmic. Dels alumnes entrevistats, quatre van valorar positivament, a més de l'orientació acadèmica, la funció d'**orientació professional** de la tutoria, ja que es va proporcionar informació sobre les ofertes d'ocupació, sobre les tècniques de recerca de feina, alhora que van ajudar l'alumne a situar-se de forma més realista en el món laboral, posant l'accent en quines eren les actituds més adients en el

procés de recerca de feina, amb la intenció que el jove definís poc a poc el seu projecte de futur. En resum, com addueixen cinc tutors del PTT del GD l'objectiu de la pràctica d'aquestes activitats era oferir suport a l'alumne per trobar feina:

*"Recordo que en la tutoria ens van ensenyar com fer un currículum, les parts d'un contracte laboral, què s'ha de tenir en compte en una entrevista, les actituds en una entrevista, l'ambient laboral... i em va servir per trobar feina" (A18).*

La tutoria va ser percebuda per part de catorze alumnes com a suport per a **la presa de decisions** sobre el futur formatiu i laboral. D'alguna manera, l'assessorament sobre les possibilitats de formació i sobre les possibilitats laborals va ajudar el jove a tenir un coneixement més concret sobre el món laboral, sobre la realitat socioeconòmica del seu entorn i les possibles sortides laborals d'acord amb les seves demandes i necessitats personals. En aquest sentit, la tutoria va ser rellevant per acompanyar el jove en el seu procés de presa de decisions sobre el seu futur formatiu i laboral. Els alumnes i les seves famílies van valorar i van reconèixer que les decisions depenien, en darrer terme, dels propis joves, però van destacar aquesta funció d'acompanyament dels tutors a través de l'assessorament, el foment de la reflexió del propi alumne i de la recerca de formes de motivar l'alumne:

*"jo trobo molt bé, perquè saps que hi ha una persona (tutora) que et va donant consells al llarg del curs o després del curs i tu vas pensant sobre el que et diu i els pots seguir o no pel teu futur laboral o d'estudis" (A5).*

També els tutors de formacions posteriors al PQPI (CFGM, mòduls C, dels cursos de formació ocupacional) eren conscients de la importància del seu paper en aquest procés d'acompanyament a la presa de decisions. Van considerar que algunes famílies necessitaven comprendre que potser s'havia de modificar el tipus de suport que fins llavors havien proporcionat als seus fills, adreçat moltes vegades a prendre decisions per ells, sense escoltar plenament les opinions dels seus fills. Dels onze tutors entrevistats, set procedents sobretot dels CFGM i dels mòduls C o cursos de l'ESO, van reconèixer que els pares tractaven d'empènyer als seus fills perquè prosseguissin els seus estudis després de participar en els PQPI:

*"Ens trobem que hi ha pares que acompanyen els seus fills i intentem que no entrin els pares a les tutories inicials perquè sigui el propi noi o noia qui vagi prenent les seves decisions i que els pares tinguin confiança en els seus fills. També cal dir que són pocs els alumnes que vénen amb unes expectatives definides i motivats, molts d'ells vénen a seguir estudiant perquè a casa els han dit que havien de venir i punt" (T8).*

### **6.2.3.2. La utilitat de la tutoria en l'orientació personal i l'aprenentatge de les competències transversals**

Es va valorar que **l'orientació personal** tenia un paper importantíssim en els alumnes del PQPI, ja que sovint es va utilitzar la tutoria individual per tractar i aconsellar sobre aspectes personals que incidien en el creixement personal de l'alumne, promovent la construcció del seu projecte de vida. Mitjançant aquests consells es pretenia que cada jove pensés, reflexionés i reconduís el seu propi futur professional. Onze joves van valorar positivament el caràcter reflexiu de les sessions de tutoria i tretze famílies van considerar que l'orientació i la tutoria en el PQPI va ajudar al creixement personal dels seus fills, tant amb relació al futur formatiu i professional com amb dimensions referides a aspectes relacionals:

*"La tutora em comentava aspectes de mi mateix que anava bé i d'altres que calia que millorés" (A3).*

*"Li ha suposat un creixement personal, ja que el meu fill s'ha obert més, comunicant-se més amb la gent" (F1).*

*"Jo crec que la tutora li va fer pensar, espavilar-se i tocar de peus a terra sobre el seu futur professional" (F15).*

Els tutors participants en el grup de discussió valoraven que la tutoria en l'orientació personal era un punt fort del PTT, ja que a través d'aquesta tutoria anaven fent el seguiment de l'evolució de l'alumne en temes com l'assistència a classe, l'interès per la formació i el creixement maduratiu al llarg del curs. No obstant també reconeixien que hi havia alumnes que empitjoraven en el sentit que venien amb molt bones intencions però a

mesura que anava passant el curs aquestes intencions s'anaven desfent arribant a produir-se l'abandonament del PQPI.

En la investigació es va tractar d'obtenir informació sobre fins a quin punt els PQPI incidien a través de les tutories, en les *competències transversals* (resolució de problemes, organització del treball, treball en equip, iniciativa, responsabilitat, innovació i relació interpersonal). Així, alumnes i famílies van identificar que l'orientació personal tenia relació amb la resolució de conflictes així com amb la gestió emocional positiva a través de la reflexió sobre les conseqüències que generen els conflictes i amb la preparació per millorar l'autocontrol. Catorze alumnes i quatre famílies van atribuir al tutor del PQPI un paper actiu en la consecució dels canvis de conducta, en l'aprenentatge d'habilitats per resoldre conflictes quotidians i afrontar situacions estressants:

*"Quan vaig començar aquest programa la tutora em va fer un seguiment que em va ajudar a deixar el consum de cànnabis i vaig millorar el meu comportament a casa. M'ha fet canviar amb els estudis i en la recerca de feina. M'ha fet canviar molt" (A4).*

*"Aquestes tutories sí que m'han fet pensar ja que abans era més impulsiu, contestava immediatament i ara penso més, compto fins a deu abans de contestar, ara ja actuo d'una altra manera" (A4).*

*"Crec que el seu tutor va orientar molt al meu fill perquè ell 'saltava' per tot, tenia poca paciència i de vegades s'enfrontava i el tutor li feia veure..., parlava, li donava consells i ho anava guiant i orientant... Amb tot, va anar aconseguint que s'anés calmant perquè ell era molt impacient" (F7).*

Dels alumnes entrevistats, sis van esmentar aspectes vinculats a l'establiment i manteniment de relacions positives amb les persones com a aspectes en els quals havia incidit positivament la tutoria: *"Amb el suport de la tutora vaig començar a tenir més confiança en mi mateix, amb la gent i saber comunicar-me millor amb els altres" (A13).*

En definitiva, els resultats semblen indicar que la tutoria individual que es realitzava en el PQPI-PTT i el PQPI-FIAP tenia un caràcter integral, incloent l'orientació personal, l'orientació acadèmica i l'orientació professional. A través de la tutoria individual es pretenia dissenyar i revisar el projecte personal, formatiu i professional de cada alumne.

### 6.2.3.3. L'acompanyament de l'alumne durant i després de participar en el PTT o el FIAP

Fins aquí s'ha destacat el paper de la tutoria com a orientació acadèmica, professional i personal. Encara que la idea d'*acompanyament* està implícita en la funció orientadora, s'ha volgut destacar aquest aspecte de la tutoria arran de les aportacions de les persones entrevistades.

La tutoria individual al PTT o FIAP era, de fet, l'eix del programa que permetia realitzar aquesta funció d'acompanyament constant, de proximitat a l'alumne, integrant l'orientació personal, acadèmica i professional per aconseguir, al llarg del curs i posteriorment, motivar cadascun dels joves per seguir formant-se o bé per iniciar la seva trajectòria laboral. Aquesta combinació d'orientació personal, acadèmica i professional va produir, en quinze dels alumnes entrevistats, la sensació que els tutors els acollien, s'interessaven per ells, els animaven, confiaven en les seves possibilitats i els orientaven. La percepció dels tutors del GD era que els alumnes valoraven positivament l'acolliment que els oferien, al saber que podien comptar amb un adult a qui explicar les seves preocupacions, desitjos o interessos; bàsicament, que els oferia suport emocional:

*"Trobava l'acompanyament molt bé ja que et sents acollit, saps que hi ha una persona que et dona consells al llarg del curs i després del curs i que et pots seguir o no el teu futur laboral o acadèmic" (A5).*

*"A vegades, en cinc minuts que parlis amb els alumnes en la tutoria individual n'hi ha n'hi ha prou. Els alumnes el que volen és tenir algú amb qui puguin confiar, i això és importantíssim" (PTT4):*

Tot i aquesta visió altament positiva de les tutories, algun alumne també es va sentir excessivament controlat, el que porta a pensar en la importància de valorar amb cura el treball que cal fer amb cada persona:

*"L'acompanyament va anar bé, però hi havia algun tema com l'assistència a classe que era molt abusiu ja que si veníem tard a classe de seguida deien: 'a casa!'" (A3).*

Dotze alumnes van destacar la diferència entre les tutories que va experimentar en el PQPI i les que havia experimentat en l'educació secundària obligatòria, molt menys personalitzades:

*"El PQPI no era com a l'ESO que els professors no estan per tu, que només donen la classe i prou... En canvi en el PCIP-PTT insistien més en el teu itinerari i et motivaven. Això m'agradava" (A13).*

Les famílies també mostraven haver-se adonat d'aquesta funció d'acompanyament que feien els tutors del PQPI i, en general, es va valorar positivament el fet que no es tractessin només temes acadèmics. Fins i tot algunes famílies van manifestar que el seu fill tenia més confiança en el tutor que en els propis pares:

*"L'acompanyament no només era dels resultats acadèmics que anava obtenint sinó també parlaven sovint d'aspectes personals de la meva filla" (F3).*

*"La meua filla tenia confiança en les seves tutores. Quan li passava alguna cosa els explicava tot i jo sempre li dic que em preguntis qualsevol cosa que li explicaré el que faci falta" (F6).*

No podem saber si això és valorat positivament o més aviat amb certa reticència; en qualsevol cas, és probable que la figura del tutor fos considerada, per part d'alguns alumnes, com un referent en temes d'orientació personal i professional, substituïnt en part a la família.

A ulls d'alguns dels alumnes entrevistats, una vegada el jove havia finalitzat el PQPI els tutors d'aquest programa seguien sent els seus referents. En aquest sentit, sis alumnes van manifestar que seguien mantenint el vincle i el tutor seguia sent considerada una persona de referència un temps després d'haver finalitzat el PQPI: *"Encara ens seguim veient amb la tutora i ella em dona consells que em van bé i em facilita la presa de decisions" (A16).* En la mateixa línia, tots els membres del grup de discussió manifestaven que després d'un temps que els alumnes havien finalitzat el PQPI passaven a veure als tutors com a referents per tal de demanar informació i assessorament a nivell formatiu o laboral. Respecte a la tutoria individual que es portava a terme en formacions posteriors al PQPI, (CFGM, els mòduls C o cursos de l'ESO i la formació ocupacional), aquesta no era tan extensa en el temps, no es considerava un element obligatori de la formació sinó que es realitzava en

funció de les demandes dels alumnes, i es disposava de poc temps específic per atendre individualment els alumnes. Segons quatre alumnes es tractava, principalment, d'una tutoria de tipus acadèmic:

*"La tutoria en el PQPI és més contínua al llarg del curs; en canvi, la tutoria en el CFGM és al final de cada trimestre per parlar de les notes i fer un balanç de la teoria i pràctica, del que hem après en el CFGM "(A1).*

Tot i reconèixer el paper de la tutoria en els PQPI, els tutors de formacions posteriors van ser crítics perquè des del seu punt de vista, els joves que procedien dels PQPI no havien estat animats a reflexionar sobre si mateixos, ni a prendre consciència sobre quines eren les seves dificultats:

*"A la tutoria individual d'orientació personal que es porta a terme (en formacions posteriors al PQPI) s'intenta que els alumnes reflexionin perquè no han fet cap autoreflexió; per aquest motiu tenen molts problemes, perquè no són conscients del que estan estudiant, de per què ho fan ni per què ho volen fer" (T6).*

#### **6.2.3.4. Satisfacció amb el tutor**

**El tutor** del PQPI formava part de l'equip docent d'aquests programes, tenia la responsabilitat de coordinar-se amb l'equip, d'establir un seguiment dels alumnes i mantenir un contacte directe amb les seves famílies al llarg del curs. Els resultats de l'estudi mostren que el tutor va ser vist pels alumnes com un professional motivat, que creu en el seu treball, entusiasta i, fins i tot reconeixent les dificultats, que confia en les possibilitats dels seus tutorats. Dels divuit alumnes entrevistats, catorze van manifestar que guardaven un bon record dels seus tutors del PQPI:

*"La tutora ens cuidava molt i s'interessava tant pel nostre camí acadèmic com personal" (A3).*

*"La meva tutora era molt bona professional, parlava amb mi i amb els meus pares" (A6).*

*"Recordo que la tutora m'animava i em donava suport perquè seguís estudiant però no vaig aprofitar els seus consells" (A8).*

*"El tutor era molt bona persona i t'explicava les coses molt a poc a poc perquè les entenguessis i em feia sentir bé" (A18).*

De les divuit famílies entrevistades, dotze van valorar positivament el paper del tutor i van mostrar la seva satisfacció amb el paper exercit per aquest professional:

*"Les tutores sempre van estar al seu costat, que li van anar explicant les coses repetidament" (F2).*

*"Sempre, considerem a la tutora com una persona que es preocupava per la nostra filla. La tutora és una bona persona doncs animava a la meva filla quan estava trista" (F2).*

Des de l'òptica de tres tutors de formacions posteriors van considerar que en el PQPI es realitzava una tutoria de caràcter excessivament protector cap a l'alumne i que fomentava poc la seva autonomia:

*"...considero que els alumnes vénen del PQPI amb una atenció de tutoria excessiva. És a dir la tutora està molt pendent dels alumnes i crec que estan en un entorn bastant protegit i seria bo tenir més espai perquè se'ls permetés equivocar-se i adonar-se dels errors" (T1).*

*"Crec que els alumnes que han realitzat un PQPI vénen molt viciats en el sentit que estan molt acompanyats i quan arriben aquí a la formació ocupacional que has d'anar més lliure és quan t'adones que aquests alumnes del PQPI troben a faltar aquest acompanyament" (T9).*

En el grup de discussió quatre tutors del PTT admeten que a vegades anaven més enllà del rol de tutor i adoptaven una actitud més de caire maternal o paternal. Aquesta funció la feien només a determinats alumnes ja que veien que aquests alumnes no podien comptar amb la família per fer aquest acompanyament. La intenció del seguiment amb l'alumne era per guiar-lo i està al seu costat com a referent. Encara que hi havia un tutor que manifestava que cada vegada més feia un acompanyament sense involucrar-se tant com abans:

*"Jo també he de dir que amb 19 anys que porto treballant en el PTT, potser quan vaig començar anava molt de salvadora i ara cada vegada hi vaig menys, intentant acompanyar i ajudar-los i he analitzat casos de la meva experiència i crec que poder vam estar massa a sobre... perquè després,*



*quan veus les seves expectatives i com ha acabat, clar, com ja no hi érem nosaltres potser tampoc els vam ajudar i això m'ho ha donat els anys d'experiència laboral" (T PTT1).*

#### **6.2.4. Les expectatives de l'alumne al finalitzar el PTT o el FIAP en relació a l'itinerari formatiu o bé laboral**

Les expectatives en acabar el PQPI s'han analitzat en relació a l'itinerari formatiu i laboral. Els alumnes entrevistats que van seguir un itinerari principalment formatiu opinaven que a mesura que obtenien bons resultats en el PQPI augmentaven les seves *expectatives formatives*:

*"...mai m'hauria plantejat fer el batxillerat per entrar a la Universitat que és el pas que vull seguir, però ara mateix veient que és possible aquesta opció i veient que els estudis que m'agraden són universitaris, doncs pot ser si que vull seguir aquest camí" (A5).*

Tant sis alumnes com sis famílies valoraven la importància que els joves tinguessin expectatives formatives i es formessin al llarg de la vida per tenir més oportunitats per accedir al món laboral, per millorar, més endavant, la categoria laboral i aconseguir més estabilitat a la feina. La combinació de treball i formació es considerava necessària per així reciclar-se de manera continua en relació a les demandes del món laboral:

*"...la formació és molt important perquè ara mateix si hi ha dues persones que volen el mateix lloc de treball està clar que agafaran la persona que està més ben formada" (A5).*

*"...ella a part de fer els estudis del graduat d'ESO també vol estudiar anglès o francès perquè veu que cada vegada més a les feines demanen idiomes" (F12).*

En general, els tutors d'altres recursos formatius posteriors al PQPI com els tutors del GD valoraven que les expectatives formatives que es plantejaven els joves que seguien un itinerari formatiu eren poc pensades i en algun cas sobredimensionades (formar-se per ser metge, advocat o enginyer informàtic,..). Això, feia que els alumnes fossin poc conscients de les seves possibilitats que facilitaven o no la continuïtat formativa. Sobretot es produïa més en els alumnes a qui els havia costat més d'aprovar el PQPI i les proves d'accés a

CFGM que en els que havien obtingut bons resultats en el PTT o FIAP i en les PACFGM. Tot i així, aquests adolescents desitjaven el que possiblement no podrien arribar:

*“...ells es troben en una edat que voldrien fer la mecànica d’alta competició perquè veuen les carreres de cotxes, de moto, eh?, i no se n’adonen que per ser mecànic de competició cal tenir una formació anterior, una bona formació i que hi ha altres aspectes... (...) Per fer mecànica de competició s’ha de saber anglès, has de saber informàtica, estar disponible a viatjar i totes aquestes coses eh?, i ells es pesen que mecànica és treure cargols i ja està, i això tothom en sap doncs perquè ha remenat la bici o moto” (T10).*

*“En referència a l’expectativa formativa , els alumnes s’han de basar en el que ells volen posar, ja que no poden posar unes expectatives molt altes i l’alumne posar molt poquet per part seva. No!. Els costa, això” (T6).*

Segons dos empresaris, hi havia alumnes que havien de superar obstacles que els sorgien per poder assolir les seves expectatives formatives:

*“A la noia li agradava estudiar però per la situació familiar del moment no pot anar estudiar a l’escola d’hoteleria de Girona, vol fer un racó econòmic per poder costejar els estudis per més endavant” (E2).*

Sobre les **expectatives laborals** dels nou alumnes que van seguir un itinerari laboral, set van exposar que voldrien treballar de coses tan diverses com: psicòleg criminalista, cuinera, dependent de botiga de roba, actor o fotògraf, provador de jocs, llevadora, jardiner, mosso d’esquadra i cambrer. Alguns dels joves que plantejaven aquestes feines ja reconeixien les veien una mica difícils de portar-les a la pràctica. Només tres alumnes estaven treballant del que volien i havien après en el PQPI: dos cuiners i un jardiner.

*“No ho sé perquè tinc una mica de “lio” al cap. Del que he dit abans de ser mosso d’esquadra m’agradaria però no ho sé perquè a mi no m’agrada estudiar. M’ho haig de plantejar” (A17).*

Quant a les condicions laborals hi havia dos joves que en el moment de fer l’entrevista es trobaven sense feina. Els agradaria trobar qualsevol feina però la realitat personal feia que haguessin de cercar feines que els permetés conciliar la vida familiar i laboral, ja que eren mares:

*“Mentre estic a l’atur em feia gràcia estudiar per fer de policia municipal però torna a haver-hi horaris estranys, treballar de nit, festius amb un bebè no puc. Haig de buscar una altra cosa amb un altre horari o a mitja jornada que t’ho pots combinar” (A15).*

Caldria distingir entre el desig d’un **futur laboral a llarg termini** que els joves tenien unes expectatives més desajustades, respecte a les expectatives laborals a curt termini que eren més coherents i conscients de la seva realitat, segons la meitat dels empresaris entrevistats:

*“Jo considero que tenen unes expectatives reals ja que aquesta experiència laboral els serveix per valorar el que volen continuar fent a nivell laboral o a nivell de formació” (E6).*

*“Venen amb unes expectatives totalment desajustades. Tenen molts núvols, es clar, es que aterren al món real, aterres quan vingui un adult professional que et doni una bronca, aterres quan mai et diuen “noi has fet bé” aquestes coses no estan acostumats” (E7).*

També, els tutors del grup de discussió opinaven que els alumnes al finalitzar el PQPI tenien moltes ganes de treballar i s’havien plantejat propòsits a portar a terme com “anar a treballar i fer-ho molt bé”, “compliré cada dia” “seré molt responsable...” però en la realitat aquests propòsits s’anaven reduint amb el pas de les setmanes.

### **6.3. Síntesi dels resultats de les entrevistes i del grup de discussió**

Resumint els resultats de les entrevistes i les aportacions del grup de discussió respecte als objectius d’aquesta investigació es recull que:

- En relació al primer objectiu de la recerca orientat a conèixer l’**itinerari formatiu** dels joves posterior a la realització d’un PQPI, es pot dir que l’alumne demostrava una alta motivació per seguir estudiant a causa dels bons resultats obtinguts en el PQPI, el suport que havia rebut per part dels familiars i els efectes que tenia el programa per seguir estudiant (facilitats en la PACFGM i l’accés als mòduls C o cursos per obtenir el GESO). La continuació dels estudis anava condicionada pel que s’oferia els diferents recursos formatius de què disposava el municipi i pels primers resultats que obtenien, ja que si no

eren bons, es començava a desencadenar una baixa motivació pel curs, produint-se faltes d'assistència que derivaven en un abandonament dels estudis.

Els joves que continuaven estudiant, un cop finalitzaven el PQPI preferien seguir estudiant formació relacionada amb la que havien rebut en el PQPI. La familiaritat dels continguts que havien estudiat en el PTT o FIAP en relació als CGFM, els generava seguretat davant dels seus companys que procedien de l'ESO i no tenien una formació de caire professionalitzador prèvia com ells. Es considerava que un traspàs d'informació sobre l'alumnat, a nivell de l'evolució competencial de l'alumne, entre els tutors del PTT i FIAP i els tutors dels altres recursos formatius facilitava la continuïtat d'aquests alumnes en els estudis. Tot i així, es considerava més rellevant que hi hagués un tutor referent al llarg de tot el curs escolar per fer un seguiment a cada alumne a nivell de formació i personal. Aquest acompanyament ajudava l'alumne a continuar estudiant. La incidència del PQPI en la millora de la pràctica de les competències transversals per part de l'alumnat ajudava a seguir estudiant, els alumnes que havien fet una evolució positiva a nivell personal, acadèmic amb una bona pràctica de les competències transversals tenia moltes possibilitats d'èxit en la superació dels estudis posteriors als PQPI. També és cert que hi havia alumnes que tot i havent estudiat el PQPI mostraven mancances en la pràctica d'aquestes competències.

- Sobre el segon objectiu, que fa referència a conèixer l'**itinerari laboral** que seguien els joves entrevistats que havien finalitzat el PQPI, els resultats de l'estudi mostren que des del PQPI s'intentava facilitar l'entrada al món laboral, principalment a través de les pràctiques incloses en el programa. La formació professional de base que s'oferia permetia tenir unes primeres nocions sobre un ofici que també facilitava que els alumnes com a futurs treballadors poguessin desenvolupar unes tasques bàsiques en una ocupació laboral. Segons els tutors del PQPI, els joves que treballaven era perquè tenien ganes de treballar, pel bon ambient laboral, perquè es sentien acollits i reconeguts pels seus companys o encarregats adults de la feina. Els alumnes optaven per treballar sobretot en feines relacionades amb el que havien estudiat en el PQPI, en els perfils industrials i alguns de serveis com era el cas d'hoteleria. La satisfacció dels alumnes amb el seu itinerari laboral es basava en: el bon ambient que es vivia en el lloc de treball, trobant una familiaritat amb les persones del context laboral, amb les tasques laborals que se li donaven per portar a terme que comportava una responsabilitat i per sentir-se útils en la feina que

desenvolupaven. La insatisfacció laboral dels alumnes era deguda a la crisi econòmica i l'evolució dels contractes per a joves que dificultava l'accés o la continuïtat en el mercat de treball. Amb aquesta situació hi havia alumnes que decidien seguir estudiant.

- Respecte al tercer objectiu basat en valorar la utilitat de **la tutoria** individualitzada com a instrument per la orientació personal acadèmica i professional que es portava a terme al llarg del PTT o FIAP, i la tasca dels tutors com a referents en l'assessorament i l'acompanyament de l'alumnat. Es desprèn dels resultats que l'orientació personal es considerava molt important per millorar l'autoestima, personalitat i actituds dels joves però alhora també es qüestiona el paper excessivament protector d'alguns tutors vers alguns dels joves a través de l'acompanyament. També es potenciaven, a través de la tutoria, les competències transversals en el sentit d'anar gestionant les carències efectives i emocionals mitjançant la reflexió i la millora de l'autocontrol, per anar resolent conflictes i afrontar situacions per tal de cercar una solució adient. Quant a l'orientació acadèmica que s'oferia dels del PTT o FIAP estava enfocada cap a donar informació i assessorament de les ofertes formatives, que s'adaptaven millor a cada alumne, els processos de preinscripció i matriculació, els plans d'estudi i les sortides que oferien després d'haver superat la formació de CFGM, mòduls C o cursos de l'ESO o de la formació ocupacional. També s'oferia l'orientació professional que informava de les ofertes d'ocupació, de les tècniques de recerca de feina, acompanyament de recursos d'inserció laboral i suport en el procés de recerca de feina o manteniment de feina. Segons els tutors consideraven que els alumnes cercaven amb el tutor un referent adult que escoltés les seves preocupacions, desitjos, interessos, expectatives,... en definitiva buscaven un suport emocional.

- I el darrer objectiu de conèixer *les expectatives* dels alumnes en relació a *l'itinerari formatiu* es destaca que tant els alumnes com les famílies consideraven que més formació comporta millora competencial que això incideix a poder accedir a un lloc de treball amb millor categoria professional. També hi havia alumnes que no podien complir les seves expectatives formatives per situacions difícils econòmiques familiars. Els tutors d'altres recursos formatius consideraven que les expectatives formatives dels joves eren desajustades ja que sabien les seves possibilitats que facilitaven o no poder assolir-les i tot i així desitjaven el que possiblement no podien aconseguir. Segons els tutors del PQPI els alumnes que havien obtingut bons resultats al llarg del PQPI tenien unes expectatives formatives més realistes. Sobre les *expectatives laborals*, segons els empresaris,

normalment els alumnes quan finalitzaven el PQPI tenien unes expectatives més realistes en les feines que podien treballar en immediat que les de més llarg temps. Sobre les feines que els joves voldrien treballar en un futur de mica en mica veien que aquestes no arribarien mai a practicar-les ja que requerien d'una formació universitària o bé eren professions que inicialment eren més aficions que professions per guanyar-se la vida.

Després d'exposar els resultats del qüestionari, les entrevistes i el grup de discussió amb les corresponents síntesis es presenta en el proper capítol la discussió d'aquests resultats, contrastant amb les aportacions dels estudis sobre els PQPI com a programes de segona oportunitat.

## CAPÍTOL VII. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

Aquest apartat s'organitza en tres blocs que fan referència als objectius específics d'aquesta investigació:

- La transició formativa dels i de les joves que finalitzaren el PTT o el FIAP i les seves expectatives.
- La transició laboral dels i de les joves que finalitzaren el PTT o el FIAP i les seves expectatives.
- La tutoria com a instrument per la orientació personal acadèmica i professional que es portava a terme al llarg del curs PTT i FIAP.

### 7.1. La transició formativa dels i de les joves que finalitzaren el PTT o el FIAP

Entre els participants d'aquesta investigació es comparteix que els alumnes que havien evolucionat positivament al llarg del PTT i FIAP a nivell de creixement personal i de millora en les competències bàsiques i transversals, estaven altament motivats per seguir estudiant després d'haver finalitzat el PQPI. Però aquesta motivació s'anava reduint a mesura que s'avançava en els estudis, que suposaven un esforç i dedicació constant. El nivell de satisfacció per part de l'alumne en relació a l'evolució de l'itinerari formatiu estava en funció de si anaven complint les seves expectatives o no. Quan no s'assolia el que s'havia proposat s'abandonaven els estudis, com s'exposa al final d'aquest apartat.

Respecte a la *durada* del PTT i FIAP els tutors d'aquestes modalitats formatives valoren que des que són PFI s'ha incrementat el nombre d'hores del programa que ha comportat que l'horari de l'alumnat sigui més atapeït quan, segons la seva opinió, aquests joves necessiten un horari més esponjat per evitar l'abandonament de la formació. Cal tenir en compte que la nova distribució de les hores dels mòduls formatius en els actuals programes de formació i inserció ha repercutit en augmentar hores de formació instrumental (matemàtiques i llengua). Aquest major nombre d'hores en els mòduls instrumentals possibilita reforçar més la preparació per a les PACFGM, cosa que resultava més difícil en els PQPI. La durada del programa no és un tema menor quan es parla de programes de

segona oportunitat que han de donar suport a la transició dels joves a la vida adulta i activa. Bloom *et al.* (2010) indicaven que si la durada dels programes de segona oportunitat era ajustada, facilitava que els alumnes finalitzessin la formació i poguessin seguir el procés formatiu.

Pel que fa al tipus de *formació*, la investigació aporta algunes informacions que fan pensar que tant el PTT com el FIAP com a PQPI afavorien l'aprenentatge de les competències professionals a través de l'enfoc globalitzador dels continguts formatius. A través d'una *metodologia* de treball pràctica s'aconseguirà millorar la motivació, l'autoestima i autoconfiança dels alumnes. Es pot dir que, en general, de l'estudi realitzat es desprèn que la percepció dels diferents implicats és que els alumnes que havien cursat un PTT o FIAP tenien una base que els era útil per seguir estudiant o bé per anar a treballar d'auxiliar. En aquesta línia Casares (2007) afirmava que la formació impartida en aquests programes de transició amb uns continguts significatius i funcionals als alumnes, era un reclam per a la seva atenció i curiositat i permetia facilitar l'assoliment dels aprenentatges. Un dels elements importants del disseny curricular dels programes de segona oportunitat era la formació professionalitzadora. Es destacava que aquests programes havien d'aportar activitats amb un sentit pràctic (European Commission, 2001). La introducció d'una metodologia de treball diferent a la lògica instructiva convencional que havien viscut a la secundària obligatòria feia que millorés l'aprenentatge i la capacitació laboral dels joves, potenciant les destreses i habilitats manipulatives, tenint en compte la individualitat, interessos i aptituds de cada alumne (Casado *et al.*, 2013, Corchuelo *et al.*, 2016 i Soler, 2007).

També era important incloure en els dissenys curriculars dels programes de segona oportunitat el treball de competències transversals. La investigació realitzada aporta indicis que la formació en competències transversals i l'oportunitat de exercitar-les en situacions de pràctiques laborals reals que oferia el PQPI era un element important de cares a la continuïtat formativa de l'alumne. Des del PTT i el FIAP com a PQPI es vetllava per la millora de la pràctica de les competències transversals. En aquest sentit, Marhuenda (1988) ja havia assenyalat en els PGS la importància de les anomenades actualment les competències transversals per la vida quotidiana els joves, per millorar la seva participació a la societat, i per la seva experiència formativa (Marhuenda, 1998). Més recentment,



Casado (2013) també assenyalava la rellevància que les competències transversals figuressin en els dissenys curriculars dels programes de segona oportunitat per tal de garantir una bona formació en tots els aspectes (personals, acadèmics, laborals).

Al finalitzar el PQPI si els alumnes obtenien bons *resultats* resultava més probable que mostressin un interès a seguir estudiant. Segons els tutors del PTT i FIAP una de les raons que feia que els alumnes assolissin aquests bons resultats, era perquè es pretenia que la formació fos rellevant per als joves, amb continguts funcionals per la vida i certa flexibilitat en adequar els aprenentatges a les necessitats dels alumnes. En aquesta valoració coincidien Rogero i Gordo (2006) que consideren l'adequació de la formació als estudiants ajuda a la seva transició formativa posterior als programes de segona oportunitat - entre ells el PQPI – cap: als mòduls C, o els cursos de nivell 1 i nivell 2 per obtenir el graduat d'ESO a les escoles d'adults o bé l'accés als CFGM.

En el desenvolupament de la formació també es tenia present la demanda del mercat de treball sobre les tasques que havia de saber fer un jove amb el perfil d'auxiliar. Aquesta adequació competencial feia que els alumnes entenguessin el que se'ls demanava i s'impliquessin més en els estudis. Aquesta major comprensió i major implicació comportava sovint l'assoliment d'uns bons resultats acadèmics dins del programa, amb la consegüent acreditació per poder accedir a altres formacions posteriors. De la investigació s'extreu que el reconeixement de la certificació obtinguda comportava un major prestigi pel programa per facilitar l'accés als mòduls C i a les PACFGM. Salvà *et al.* (2016) ressaltaven la importància que té el reconeixement de l'acreditació oficial pel retorn formatiu dins de la comunitat educativa, per facilitar l'accés als mòduls C i a les PACFGM.

Per tal de millorar el suport a la transició dels alumnes al finalitzar el PQPI es produïa un *traspàs d'informació i coordinació* entre els tutors d'altres recursos formatius i del PTT o FIAP. No s'han trobat estudis que aportin dades sobre els efectes que pot tenir sobre l'alumne i sobre el programa aquest traspàs d'informació. En aquesta investigació els tutors del PQPI han posat de manifest que el lliurament d'informació es mantenia sempre que els professionals treballessin en els mateixos centres educatius o bé ja existís un treball de coordinació establert, en el territori. Tanmateix els tutors del PTT i FIAP afirmaven que

la coordinació no era tan important com que els alumnes tinguessin un tutor referent en els estudis posteriors al PQPI per tal de perllongar la tasca de suport emocional que necessitaven aquests joves per continuar estudiant i que sovint era el que reclamaven els joves que trobaven a faltar, en els estudis posteriors al PQPI.

En relació a seguir *estudiant* en els CFGM *dins de la mateixa o diferent família professional* que s'havia estudiat en el PQPI, els mateixos alumnes reconeixien que si prolongaven la formació en la mateixa família professional podien aconseguir tenir uns coneixements més amplis sobre l'ofici. Les famílies dels alumnes consideraven que la continuïtat en la mateixa trajectòria professional estava en l'interès i vocació per l'ofici. En canvi, segons els tutors del PTT i FIAP el fet que els alumnes continuessin estudiant en la mateixa o diferent família professional depenia més de l'oferta de CFGM disponible en el territori a on vivia l'alumne. La distribució dels perfils de les famílies professionals en el territori era, doncs, una limitació pel que fa a les possibilitats de poder seguir estudiant dins del mateix perfil professional. Formar-se dins d'una mateixa família pot ser un aspecte important per garantir una certa coherència de l'ensenyament, però, aquesta possible continuïtat no depèn només de les intencions de l'alumne sinó que sovint està condicionada per l'oferta existent en el territori. La manca de formacions en determinades famílies no afavoreix que el jove pugui seguir un itinerari que el pugui ajudar a la llarga a fer un procés d'inserció laboral dins de determinats oficis.

També, és cert que segons els tutors dels CFGM perllongar els estudis en la mateixa família professional comportava per un costat, una familiaritat en els continguts que havien cursat els alumnes en el PQPI i això els generava una tranquil·litat i seguretat per seguir els estudis, a part d'un creixement personal respecte als companys que venien de l'ESO a qui mancava aquesta preparació més de caràcter professional que tenien els alumnes del PQPI. Però, per altre costat, aquesta familiaritat dels continguts era un perill en el sentit que els alumnes s'avorrien perquè ja havien estudiat aquesta formació professional i demostraven poca predisposició a fer de nou activitats ja practicades, alhora que mostraven un cert excés de confiança en si mateixos. Per últim, la incidència del PQPI en què els alumnes seguissin estudiant el mateix o diferent perfil professional de CFGM segons Blasco i Casado (2013) era evident però no tenia el mateix impacte amb l'obtenció d'un títol de CFGM. És a dir, que el PQPI ajudava el retorn educatiu a través de la flexibilització de les

PACFGM però en realitat una vegada havien desaparegut els incentius, els joves que seguien un CFGM no eren capaços d'obtenir el títol de CFGM.

Els alumnes que avançaven en el seus estudis amb bons resultats acadèmics després de finalitzar el PQPI, es produïa una *satisfacció* del seu itinerari formatiu que repercutia en un augment de l'esperit de superació personal. Aquesta satisfacció era compartida per les famílies al veure la progressió dels seus fills i en la projecció mirada que els seus fills poguessin accedir a una bona feina qualificada.

L'alegria estava relacionada amb el compliment de les *expectatives a nivell formatiu* que s'havien plantejat a final del PQPI cap a un futur. Els tutors del PTT i FIAP valoraven que els propòsits formatius eren més sobredimensionats en els alumnes a qui els costava més aprovar que en els que havien superat molt bé el PQPI. Hi havia alumnes que aspiraven a desenvolupar feines molt lluny a les seves possibilitats, desconeixent quina formació havien de seguir. Davant d'aquesta situació calia fer un acompanyament des del PQPI per anar construint un projecte formatiu i laboral més realista. En aquesta mateixa línia, els tutors d'altres recursos formatius valoraven que els desitjos formatius que es proposaven els joves per seguir el seu itinerari formatiu eren desajustades tot i que alguns dels alumnes ja coneixien les seves possibilitats personals, familiars, econòmiques... que facilitaven o no la continuïtat dels estudis però alhora desitjaven el que possiblement no podrien arribar a realitzar. Malgrat els diferents objectius en més o menys grau de coherència que tenien els joves sobre el seu itinerari formatiu Merino Pareja *et al.* (2006) aportaven que el PQPI era un canal d'accés amb l'ensenyança postobligatòria. A través d'aquesta via els alumnes podien complir la seva voluntat de continuar estudiant CFGM sense tenir el títol de graduat d'ESO.

En el moment que els alumnes no tenien bons resultats acadèmics en els estudis posteriors al PQPI se solia produir un abandonament d'aquests. Segons els resultats del qüestionari de seguiment de la formació i inserció eren diversos els motius pels quals els alumnes no tenien bones notes. Entre ells, les dificultats de seguiment dels estudis, el canvi d'una actitud positiva a l'iniciar els nous estudis cap a una actitud més negativa cap a l'aprenentatge, i la manca d'hàbits d'estudis. En assenyalar aquest darrer motiu també coincidien les famílies, els tutors d'altres recursos formatius i els tutors del PTT i FIAP.

Per ells, la falta d'hàbits per l'estudi anava comportant una pèrdua d'interès, una poca predisposició per seguir estudiant novament un currículum de caràcter més acadèmic si ho comparem amb el PQPI que, finalment, acabava amb molta probabilitat en un abandonament dels estudis. També hi havia altres motius per no prosseguir els estudis com eren les situacions econòmiques, socials i culturals de les famílies dels joves. La situació econòmica de les famílies tenia repercussió en les possibilitats o no que l'estudiant pogués desplaçar-se per poder seguir un PTT o fer front al costos de determinats CFGM. I quan a nivell social i cultural els alumnes rebien poc o gens suport per part de la família en la continuïtat formativa o bé els joves assumien rols familiars que no els pertocaven. Blasco i Casado (2013) apuntaven que els joves amb situacions familiars fràgils se sentien més acollits en el PQPI però no veien un espai de continuïtat un cop acabat el programa.

Tot plegat, els joves que no seguien el seu itinerari formatiu sentien una insatisfacció personal per l'incompliment de les expectatives formatives que s'havien plantejat inicialment. A més, els joves reconeixien la manca del suport d'un professional en el CFGM o en els mòduls C que els anés motivant com es feia en el PQPI, per la continuïtat formativa en els moments que estaven més desanimats. La insatisfacció respecte a la continuïtat educativa generava una desvinculació progressiva no tan sols dels estudis sinó també a nivell laboral i social.

## **7.2. La transició laboral dels i de les joves que finalitzaren el PTT o el FIAP**

Els alumnes entrevistats valoraven positivament l'ajut del PQPI en reforçar tant les *competències professionals* (tal com s'exposa en l'apartat 7.1.) com les transversals i el suport dels tutors del PTT i FIAP en la millora de la pràctica d'aquestes competències. En aquest sentit, Pérez Escoda i Ribera Cos (2009) i Valls (2007) coincideixen que els programes de segona oportunitat ofereixen als joves una formació professionalitzadora que els permet adquirir unes competències professionals a través d'activitats pràctiques. Des del PTT i del FIAP s'oferia aquesta formació juntament amb l'orientació professional que es tracta en l'apartat 7.3., incidint en aquestes competències per tal millorar les perspectives d'ocupabilitat com indicaven Pérez Escoda i Ribera Cos (2009), i Sanz (2010). L'aprenentatge de les competències professionals en el PQPI comportava que els

alumnes tinguessin més seguretat en la realització de les tasques laborals. D'aquesta manera l'assoliment de les competències en els programes de segona oportunitat pot influir en l'èxit de la inserció laboral (Jurado i Olmos, 2010) i possibilita a l'alumnat poder exercir determinades tasques laborals amb una complexitat reduïda (Arbizu, 2008). González González i Ramírez Ramírez (2011) opinen que els joves són competents quan apliquen els seus coneixements, habilitats i actituds per resoldre una situació de l'entorn laboral de manera eficaç.

Tot i així, els empresaris valoraven que des dels PQPI s'havia d'insistir més en l'autonomia dels joves per tal que aquests es sabessin espavilar més per ells mateixos i resoldre conflictes que es trobessin en la seva jornada laboral. A més, consideraven necessari que no estiguessin tan protegits ja que això feia que els joves s'acomodessin i que esperessin que els adults els solucionessin sempre els problemes. Des dels PTT i FIAP s'intentava incidir en millorar les competències dels joves en les àrees de relació interpersonal, resolució de conflictes i, en general, afrontar la diversitat de situacions que es poden trobar al context laboral. No obstant això, els implicats en aquests programes i els empresaris expressaven que és un dels aspectes difícils d'aconseguir. Això té unes conseqüències per la transició d'aquests joves ja que el baix nivell que tenen en aquests competències dificulta que puguin accedir a una feina o mantenir-la en el temps.

Els participants de les entrevistes valoraven positivament la incidència de la formació pràctica portada a terme en els *diferents entorns d'aprenentatge*, que formava part del currículum del PTT i FIAP, generant una major motivació en alguns alumnes per seguir estudiant o bé accedir al món laboral. Davant d'aquesta realitat cal que l'administració educativa es vagi plantejant noves col·laboracions d'aprenentatge, a més de les pràctiques a les empreses, per tal que l'alumne pugui aprendre les competències professionals i transversals en un context laboral real. Tanmateix, Bloom *et al.* (2010) considera que la formació professional dels programes de segona oportunitat s'ha de desenvolupar en diversos contextos laborals, amb presència de més adults, que permeti ampliar les relacions socials i emocionals, utilitzant diversos mètodes pedagògics. L'ús de diversos espais d'aprenentatge com els tastets d'oficis, l'estada a l'empresa, les pràctiques o contractes laborals subvencionats amb fons públics, proporcionen als joves un espai favorable per adquirir competències laborals (Casado *et al.*, 2013). Aquest enfocament permet que el

jove “*aprenGUI fent*” en un entorn que li possibiliti veure diferents maneres de treballar i utilitzar noves tecnologies (European Union, 2013 i Salvà *et al.*, 2016). A més, l’aprenentatge en els diferents entorns laborals afavoreix la motivació dels alumnes cap als continguts dels programes de segona oportunitat (Casado *et al.*, 2013).

Les **pràctiques** del PTT i del FIAP constituïen una part de la formació que semblava que tenia una incidència força directa en la inserció dels alumnes en el mercat de treball. Els alumnes, famílies i empresaris valoraven positivament les pràctiques del PTT i FIAP perquè permetien als joves viure una experiència en un context real empresarial i alhora possibilitava que els empresaris coneguessin el grau competencial dels joves que, en alguns casos, podia derivar en una contractació posterior a la finalització el PQPI (Codoñer, 1998). Si els joves del PQPI eren contractats en la mateixa empresa on havien portat a terme les pràctiques, solien sentir-se més còmodes realitzant l’activitat laboral i portant a la pràctica amb més naturalitat competències professionals que es requerien en el mercat de treball (Casado *et al.*, 2013). Tot i l’elevat consens sobre el paper que juguen les pràctiques en la inserció laboral, els empresaris valoraven que seria convenient incrementar la durada de les pràctiques així com també la durada de la formació del PTT i FIAP que se suggereix que passi d’un curs a dos cursos. Aquesta ampliació de la formació es veu com una cosa necessària per preparar millor els alumnes perquè puguin continuar estudiant els CFGM i CFGS i acabant sent uns bons professionals. Tot i que les pràctiques del PQPI eren una via que facilitava la inserció laboral dels joves, en aquesta investigació destaca el suport de les famílies en la *cerca de feina* dels seus fills a través de les seves xarxes de coneixences o bé perquè tenien negoci propi. Sobre l’ajuda familiar per la inserció laboral dels joves no s’han trobat altres estudis que en facin referència. En el procés de recerca de feina hi havia força estudiants del PTT o FIAP que preferien trobar *feina del mateix perfil en què s’havien format en el PQPI*. Salvà *et al.* (2016) afirmen que aquesta preferència està influïda per la formació professional que han rebut els joves en els programes per la transició laboral. En quant als estudiants que no seguien treballant en el mateix perfil professional estudiat en el PQPI era perquè no els havia agradat el perfil professional o havien viscut males experiències laborals, o bé perquè la situació familiar feia que haguessin de donar prioritat a buscar una feina amb uns horaris laborals que els permetessin conciliar la vida laboral i la familiar.

Pel que fa a les expectatives en relació a l'itinerari laboral, aquestes han anat variant amb el pas dels anys, en paral·lel a l'evolució del mercat de treball. Els alumnes dels PGS com a programes de segona oportunitat tenien el propòsit de cercar feina motivats per la possibilitat de disposar d'uns ingressos econòmics. A més, segons Ruiz Serra (1998) en aquell període de temps hi havia més facilitat que els joves accedissin a llocs de treball de caràcter temporal en feines poc qualificades. En canvi, s'ha assenyalat especialment per part dels tutors del PTT i FIAP que els alumnes del PQPI es van anar decantant més per seguir formant-se que intentar entrar en el món laboral degut a la crisi econòmica que es va viure durant uns anys.

Els resultats obtinguts mostren alguns dels *motius pels quals els alumnes no trobaven feina*. Per una banda, es parla de l'estacionalitat de les feines: al finalitzar la temporada d'estiu a la majoria dels joves se'ls acabava el contracte i els era difícil trobar una altra feina. Per altra banda, la crisi econòmica que es vivia en el període 2010-13 incidia en la reducció de les plantilles de treballadors. Així doncs, els alumnes del PQPI amb una mínima qualificació professional que s'havien incorporat en els darrers anys a la plantilla de personal, eren els primers a qui no renovaven el contracte. I per últim, els joves que no seguien treballant era perquè cercaven millors condicions laborals i no les trobaven. Davant d'aquest context Salvà *et al.* (2016) creuen que és necessària la presència d'una xarxa de serveis a nivell territorial que ajudi el desenvolupament personal, social i professional de la població jove amb poca qualificació professional. A part d'aquests recursos caldria que existís una coordinació més assentada entre els centres i entitats de recerca de feina per tal d'estar informats sobre la trajectòria laboral dels joves i no començar de zero cada vegada que aquests s'adreçaven a un nou recurs per cercar feina.

### **7.3. La tutoria com a instrument per la orientació personal acadèmica i professional en el PTT o en el FIAP**

Els tutors del PTT i FIAP afirmaven dedicar molt més temps del que estava previst a realitzar l'acompanyament que requerien els alumnes. Blasco i Casado (2013) aportaven que en el PQPI com a programa de segona oportunitat, permetia realitzar les tutories necessàries per cada alumne. Les famílies destacaven la funció d'acompanyament que

feien els tutors del PQPI als joves, valorant positivament el fet que es tractaven altres temes a part dels acadèmics. Malgrat que es feia el seguiment dels processos formatius i laborals també es tenia present el suport en la construcció del projecte personal i professional de cada estudiant (Casado *et al.*, 2013, Departament d'Ensenyament, 2011a, i Salvà *et al.*, 2016).

La tutoria en el PQPI era important perquè ajudava a *l'orientació personal, professional i acadèmica*. Aquest espai de diàleg, segons els tutors del PTT i FIAP era valorat positivament per part de l'alumnat i les famílies, perquè els joves se sentien acollits i podien comptar amb un adult per explicar les seves preocupacions, desitjos o interessos, al llarg del curs. En relació a *l'orientació personal* s'intentava remotivar i reforçar les competències bàsiques per tal que l'alumne tornés a implicar-se de nou en la seva formació. En aquest sentit Romero *et al.* (2012) afirmen que aquesta orientació personal permet un major coneixement del propi alumne, recuperant l'autoestima i la confiança en les seves pròpies capacitats, cosa que, segons Olmos i Mas (2013) fa que millori la motivació dels alumnes per aconseguir els objectius dels programes de transició en relació a la continuïtat formativa o bé la inserció laboral. Salvà *et al.* (2016) indiquen és important que els alumnes vegin que es confia en ells des del primer dia del programa. La tutoria ajuda a crear un vincle amb el tutor tal com indiquen Amer (2012), Blasco i Casado (2013) i Higgins (2003), que sovint va més enllà del PQPI. Segons García Gràcia (2014), González González i Porto (2013), Prieto (2015) i Rhodes i Dubois (2008) la tutoria permet arribar a un nivell de confiança obert i ampli entre tutor i alumne que facilita poder tractar temes amb una càrrega afectiva important que preocupen els joves ja que sovint són alumnes que viuen unes situacions personals i familiars difícils. Aquest vincle afavoreix l'acompanyament del tutor del PQPI cap a l'alumne de forma contínua al llarg del curs, arribant a un coneixement dels problemes d'inadaptació i dels possibles factors de risc d'exclusió social (Aramendi i Vega, 2013). Així, el professorat tutor passa a ser un guia que ofereix un suport emocional i acompanya als estudiants més enllà de l'evolució dels processos de formació (Blanco, 2009).

*L'orientació acadèmica* que s'oferia a través d'informació i assessorament sobre l'oferta formativa de CFGM, dels cursos que s'impartien a les escoles d'adults i els cursos de formació ocupacional de les entitats públiques i centres privats indica que aquesta



informació i el suport facilitat pel tutor del PTT o professor del FIAP tenia la intenció de promoure la continuació d'estudis. Bona part de la informació era transmesa de manera individualitzada, fet valorat positivament per part de l'alumnat. Els joves destacaven aquesta funció de la tutoria individual del PQPI, que contrastava amb la manca d'aquest tipus de tutoria en l'etapa d'educació secundària obligatòria, que consideraven que havia estat molt menys personalitzada i amb poca constància. D'aquesta manera la informació que es facilitava tenia en compte els interessos, preferències i la individualitat de cada un dels alumnes (Corchuelo *et al.*, 2016), per tal que poguessin adaptar-se millor en el seu futur més immediat. També es donava suport en l'adquisició d'estratègies d'estudi.

Aquesta orientació acadèmica es complementava amb *l'orientació professional* a través de la informació que s'oferia des del PQPI sobre el context socioeconòmic més proper a l'alumne, les ofertes de treball i les tècniques de recerca de ocupació. Alumnes i famílies eren conscients de l'assessorament integrat i proper de l'orientació personal, acadèmica i professional que havien rebut. Alguns van trobar una motivació ferma per seguir formant-se o bé per iniciar el seu camí laboral generant una autoreflexió sobre el seu futur. Aquesta valoració coincideix amb les aportacions de Corominas (2006), Guichard (2002), Monescillo (2013) i Vélaz de Medrano (2011) en el sentit que la informació que s'ofereix a l'alumne sobre el coneixement del territori, l'oferta formativa postobligatòria i el mercat laboral, així com l'assessorament individualitzat per part del tutor, permet que l'adolescent realitzi un procés de reflexió que pota culminar en la presa de decisions sobre el futur formatiu i laboral.

El *paper de les famílies* en el procés orientador dels alumnes era també un element important en aquesta etapa postobligatòria i semblava ser que quan hi havia un vincle positiu entre tutor, alumne i família era possible oferir realment un suport coordinat a aquests alumnes. La relació entre tutor-alumne i tutor-famílies és important per gestionar la resolució de conflictes, millorar les mancances que puguin tenir els alumnes i potenciar les habilitats per ajudar a l'alumnat en el seu itinerari formatiu o laboral (García Fernández, 2006). Els canvis del mercat laboral derivats de la globalització fan que les competències més demandades per part de l'empresariat siguin les competències transversals; d'aquí que sigui important incidir-hi a través de l'orientació (Valls, 2007, Pérez Escoda i Ribera Cos, 2009). Però quan no hi havia el suport familiar els tutors del PTT o professors del FIAP

reconeixien que adoptaven el rol de mentor realitzant més tasques de les que els pertocava. Tant algun alumne com algun tutor d'altres formacions posteriors al PQPI consideraven significatiu l'acompanyament per part del tutor del PTT o FIAP per al creixement personal dels joves però també consideraven que s'havia de trobar la mesura adequada d'aquest suport ja que valoraven que sovint hi havia un excés d'acompanyament en el PQPI. Aquest excés generava una certa sobreprotecció de l'alumne, impeding el desenvolupament de l'autonomia del jove en la presa de decisions respecte als seus propis projectes formatius, laborals i personals. Tot i així hi havia exalumnes que visitaven els tutors del PQPI, a qui consideraven els seus referents, perquè els donessin consell sobre temes personals o sobre els seus itineraris formatius i laborals posteriors als PQPI, cosa que mostra una certa necessitat de referents, més enllà dels familiars, per part d'alguns alumnes.

En resum, amb la informació recollida es desprèn que el PTT i el FIAP ajuden a l'alumnat a la transició formativa amb el retorn al sistema educatiu, millorant l'autoestima i motivació personal que incideix en el seu compromís i rendiment acadèmic com també reitera Blanco (2009), en els estudis, posteriors al PQPI. Malgrat que en alguns casos aquest compromís s'esvaeix davant dels mals resultats acadèmics obtinguts generant un abandonament dels estudis. Tot i així, per alguns joves són realment una segona oportunitat però més per la continuïtat formativa que per la inserció laboral, ja que permet estar més formats en competències professionals i transversals per l'accés al mercat de treball. Respecte a nivell de transició laboral, es constata que el PTT i el FIAP contribueixen a la incorporació dels estudiants al món laboral, en aquest mateix sentit corrobora Corchuelo *et al.* (2016) mitjançant les pràctiques, principalment en feines relacionades amb el que s'han format al PQPI. Amb aquesta relació contractual amb l'empresa els joves a més de sentir-se útils desenvolupant unes tasques obtenen un sou que els proporciona unes perspectives econòmiques per cobrir les despeses immediates i entrant de mica en mica cap a la transició al rol d'adult com també defensa (Bloom, 2009). Sobretot per aquell alumnat que no té cap predisposició a seguir estudiant i té molt clar que el seu objectiu és anar a treballar com a aprenent inicialment. A més de l'afavoriment del PTT i del FIAP en la transició formativa i laboral cal destacar la importància de l'acompanyament i mentoratge que realitza el professorat tutor, reconegut pels participants d'aquesta investigació, en la millora del desenvolupament personal positiu dels estudiants basada en la confiança alumnat i professorat com també està d'acord Salvà *et al.* (2016) i

modificant actituds poc adequades per aconseguir una bona convivència grupal com assenteix Prieto (2015) a través d'un treball continuat de tutoria personalitzada, tal com assenyalen en aquest sentit Rhodes i DuBois (2008) i Heinrich i Holzer (2011).

L'estudi realitzat ha permès obtenir una panoràmica del funcionament d'un tipus de programes de segona oportunitat, els PQPI. S'han analitzat dades procedents del Departament d'Ensenyament i s'han recollit les percepcions de persones implicades en aquesta formació. Cal dir que **l'estudi té algunes limitacions** que cal tenir en compte a l'hora de contextualitzar els resultats obtinguts. La primera que es vol assenyalar és que es treballa només amb les dades d'un curs escolar, el curs 2009-10, i de les comarques de Girona. El fet de centrar-se en un sol curs i en un sol territori permetia focalitzar l'estudi en un grup determinat d'alumnes, obtenir unes dades generals per identificar itineraris i, a posteriori, identificar uns casos concrets en els quals centrar l'estudi qualitatiu. L'opció, doncs, va ser centrar-se en un sol curs per garantir que les dades estaven recollides dins d'un mateix context temporal i territorial, amb els seus condicionants socials, polítics i econòmics. No obstant, és cert que la panoràmica que s'ha pogut dibuixar s'ha fet en base a aquest curs i en un territori que es correspon al context laboral que coneix l'autora d'aquesta investigació.

Una segona limitació fa referència a la dificultat per poder disposar de dades de tots els alumnes del curs 2009-10 en el qual s'ha centrat l'estudi, en els tres períodes de seguiment (al finalitzar el curs, al cap de 6 mesos i al cap d'un any). Malgrat tot, les dades obtingudes permeten fer una aproximació bastant acurada del que va ser l'evolució dels itineraris formatius i laborals dels joves que van finalitzar el PQPI l'any 2010.

Una tercera limitació és el nombre reduït de casos que s'han seleccionat per fer l'estudi de cas d'alumnes que van seguir un itinerari formatiu o bé un itinerari laboral. Tornar a contactar amb els ex-alumnes i les seves famílies suposava una dificultat important que es va poder resoldre gràcies al suport dels tutors dels PTT i del FIAP. En alguns casos no va ser possible contactar amb els exalumnes, per la qual cosa, finalment, l'estudi qualitatiu es va realitzar en base a divuit joves. Igualment, el nombre d'empresaris entrevistats i el nombre de tutors de formacions posteriors és també reduït, malgrat que s'ha intentat que entre els entrevistats hi hagués persones que treballen com a tutors en diferents tipus de

formació postobligatòria, i empresaris de diferents sectors econòmics amb la intenció d'obtenir una visió el més àmplia possible. Es voldria recordar, tal com s'ha assenyalat en el capítol cinc, que l'objectiu no era obtenir una mostra amb significativitat estadística sinó tenir la possibilitat d'aprofundir en les percepcions i punts de vista dels joves que estaven immersos en un procés de transició formativa i laboral en aquells anys, de les seves famílies i de persones implicades en la seva formació (tutors del PQPI, tutors de formacions posteriors i empresaris).

Finalment, un factor que constitueix una limitació d'aquesta recerca té relació amb els canvis legislatius que hi ha hagut des del curs 2009-10 en el que se centra aquesta investigació fins l'any 2017 en què s'ha fet el redactat final d'aquest document. Ja s'ha exposat amb detall al capítol III quina ha estat l'evolució dels programes de segona oportunitat. Els PQPI, que han estat l'objecte d'aquesta investigació, van desaparèixer com a tals el curs 2013-14. Els actuals PFI han suposat alguns canvis en l'organització del programa formatiu, el disseny curricular, la seva durada i els efectes en relació al reconeixement per a la continuïtat formativa i l'obtenció del certificat de professionalitat corresponent a les unitats de competència acreditades en el PFI. Això ha fet que en algun moment ens plantejàssim si tenia sentit seguir analitzant uns programes que, per dir-ho de forma simple, ja no existeixen. Tot i aquest fet, analitzar els PQPI per conèixer quins eren els seus punts forts i febles i la incidència que podien tenir en la continuïtat formativa i laboral dels alumnes era rellevant per poder reflexionar no ja sobre els programes en concret sinó en general sobre els programes de segona oportunitat dirigits als joves que no aconsegueixen acreditar l'educació secundària obligatòria, i per reflexionar sobre la transició dels joves amb baixa qualificació cap a la vida activa i adulta.

Exposada la discussió dels resultats i els principals aspectes que incideix el PTT i FIAP en la transició formativa i laboral dels joves, així com les limitacions de l'estudi realitzat, s'arriba al capítol de les conclusions finals d'aquesta investigació i futures línies de treball.

## **TERCERA PART: LES CONCLUSIONS**

Per últim, la tercera part de la tesi, es presenta **les conclusions i línies d'actuació** a través del capítol VIII *Conclusions finals* portant a terme l'anàlisi crítica i constructiva de tot aquest estudi en relació als objectius d'aquesta investigació:

1. Conèixer l'itinerari formatiu dels i de les alumnes que van participar en un PQPI-PTT o un PQPI-FIAP, durant els tres anys posteriors a la seva finalització.
2. Conèixer l'itinerari d'inserció laboral dels i de les alumnes tres anys després d'haver finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP.
3. Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a l'orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs del PQPI-PTT i del PQPI-FIAP.
4. Conèixer les expectatives de futur de l'alumne en relació amb l'itinerari formatiu o laboral.

En aquest apartat s'intentarà respondre a la pregunta general que s'ha plantejat en aquesta investigació: *si les modalitats PTT i FIAP dels programes de qualificació professional inicial, alternativa per afavorir la transició al treball o bé per la continuïtat formativa de joves amb baixa qualificació formativa i professional*. També s'intentaran respondre altres preguntes com ara: val la pena seguir fent aquest tipus de modalitats formatives? Amb les diferents mesures que hi ha a l'educació secundària obligatòria per atendre la diversitat, com és que encara hi ha alumnes que no obtenen el graduat? Cal modificar l'estructura a nivell curricular, metodològica, organitzativa del PTT o FIAP per millorar la incorporació formativa o laboral de l'alumnat? El tipus de seguiment o acompanyament que es fa en l'alumnat en el PTT o FIAP és el més adequat? En aquest mateix capítol també es presenten noves línies de recerca que poden seguir treballant sobre la temàtica presentada.

## CAPÍTOL VIII. CONCLUSIONS DE LA RECERCA I FUTURES LÍNIES DE TREBALL

En el darrer capítol de la tesi s'exposen les consideracions a què s'ha arribat després d'haver estudiat quina incidència tenen les modalitats formatives PTT i FIAP com a PQPI en relació amb la transició posterior que realitzen els alumnes en els àmbits formatiu i laboral. Aquestes consideracions parteixen del marc teòric i de les dades obtingudes mitjançant la investigació que s'ha portat a terme.

Al final d'aquestes conclusions també s'exposen futures línies de treball que podrien iniciar-se finalitzada aquesta recerca. Aquestes noves línies d'investigació estan relacionades amb la millora del procés de transició d'aquests joves des dels diferents nivells educatius, tant obligatoris com postobligatoris.

Des del *marc teòric* s'arriba a la conclusió que els alumnes amb *fracàs escolar* presenten un baix rendiment, una manca d'assoliment de les competències bàsiques i una baixa motivació per seguir estudiant. Tot plegat condueix amb molta probabilitat a situacions de vulnerabilitat i a dificultats per a la inserció social. Aquest fracàs escolar està relacionat amb l'absentisme escolar, que repercuteix de manera poc favorable en la formació dels alumnes i afecta el seu desenvolupament personal i social. Al llarg de la recerca es constata que els alumnes sense graduat d'ESO mostren manca d'autoestima, baix rendiment acadèmic i dificultats d'adaptació al context escolar. També apareixen pèrdua d'interès i insatisfacció amb els estudis. Molts d'aquests joves sovint viuen realitats personals i familiars que reclamen molt més la seva atenció que no pas els estudis. Davant d'aquesta realitat, des de l'etapa de secundària obligatòria s'ofereixen diferents *estratègies i mesures* per tal que aquests joves puguin obtenir el graduat d'ESO. Aquestes mesures han estat regulades per una normativa que ha anat canviant al llarg dels anys. Les mesures que s'han establert fins ara són: les aules obertes, els projectes singulars, les unitats d'escolarització compartida, i les unitats de suport a l'educació especial, per tal de donar resposta als alumnes amb especials dificultats d'adaptació a l'ESO. A partir de l'aprovació per part del govern de la Generalitat del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, aquestes mesures es reestructuren i es reformulen. L'objectiu de totes aquestes accions és evitar que augmenti el nombre d'alumnes amb fracàs escolar que

pot acabar abandonant els estudis, i arribar als objectius marcats per la Comissió Europea per a l'any 2020. Malgrat l'aplicació d'aquests recursos, continua havent-hi alumnes que no superen el graduat d'ESO i accedeixen als programes de segona oportunitat. La taxa d'abandonament dels estudis a secundària obligatòria és més alta en els nois que en les noies, i això fa que el nombre d'alumnes que accedeixen a aquests programes sigui inferior. Davant la situació de no seguir estudiant seria convenient replantejar el funcionament de les antigues aules taller dins dels instituts d'educació secundària perquè tots els alumnes fessin un tastet de diferents oficis, a més de fomentar la transició de l'escola al treball, i així els alumnes tindrien un currículum mixt entre formació professional i formació bàsica. Des de la secundària obligatòria caldria oferir també un acompanyament més pròxim a l'alumnat que permetés fer seguiment i guiatge del seu itinerari. Amb els anys de funcionament de la secundària, aplicant diferents mesures d'atenció a la diversitat, em pregunto: no seria millor que la primària acollís els alumnes fins als 14 anys? Aquests dos anys de més a la primària permetrien que els alumnes anessin madurant, es podrien potenciar les competències transversals i consolidar els aprenentatges, per tal de permetre una transició més suau cap a l'etapa secundària obligatòria.

Respecte del concepte de *transició*, s'ha explicat que ha anat variant al llarg dels darrers 40 anys. Als anys 70, la transició de l'escola a la vida activa era considerada com el període de temps d'espera entre l'estudi i el món del treball (Aramburu-Zabala, 1998), com una transició lineal i successiva. Actualment, ha passat a entendre's la transició com la configuració de projectes professionals (Fernández Tilve i Malvar, 2011) que produeixen diferents trànsits reversibles entre l'àmbit formatiu i el laboral, que incideixen en el creixement maduratiu dels joves. Dels diferents estudis elaborats sobre el tema de la transició de l'escola a la vida activa es desprèn que els joves amb situació vulnerable tenen més dificultats en l'accés al mercat de treball o de continuar la transició formativa. Un dels trets en comú d'aquestes recerques és la constatació que aquest tipus d'alumnat requereix un suport, un acompanyament, i una orientació acadèmica i laboral que tingui en compte els interessos dels joves per tal de millorar la seva transició.

Les transicions a la vida activa estan relacionades amb el suport de les polítiques econòmiques, amb el grau de dependència familiar i amb la dinàmica del mercat de treball, que facilita o dificulta l'emancipació dels joves. Des del mercat de treball es van produint



oscil·lacions en èpoques de bonança i de crisi econòmica que afecten les transicions formatives i laborals dels joves. En la tesi s'explica que en els darrers anys el mercat de treball ha anat canviant i ofereix a la joventut llocs de treball cada vegada més precaris, i posa en evidència el desajust entre la formació i el treball a causa dels canvis ràpids que es produeixen amb la globalització i la flexibilització del mercat de treball (Moreno Mínguez *et al.*, 2012). També s'ha comentat que el jovent amb menys estudis té més probabilitat d'estar a l'atur que els joves qualificats (Quintini i Martín, 2006). I en aquest darrer període de crisi econòmica a Espanya en el grup d'edat inferior a 24 anys es registrava un atur més alt en els nois que en les noies.

Quant a la transició a la continuïtat formativa, l'estudiant la viu com un progrés tant en l'àmbit formatiu com en el personal; la veu com l'acompliment de propòsits i com la possibilitat d'accedir al mercat de treball més ben preparat, i així poder tenir més èxit laboral en el futur. És cert que quan es produeix una crisi econòmica i es redueixen llocs de treball, es produeix un augment de l'interès per part dels joves per seguir ampliant el seu itinerari formatiu. Des del sistema educatiu català s'han anat introduint diferents itineraris formatius als quals poden optar els joves sense el GESO, entre ells els programes de segona oportunitat, que inclouen una formació professional inicial per minimitzar la vulnerabilitat dels joves sense èxit escolar i pretenen potenciar el procés de transició d'aquests joves cap al món laboral o cap a la continuïtat formativa amb més preparació professional.

A part de les polítiques educatives que fomenten la transició laboral, també existeixen les polítiques actives d'ocupació, amb l'objectiu d'ajudar els joves més desfavorits a incorporar-se al mercat de treball. La Comissió Europea (2001) proposa als països membres diferents mesures per fomentar la qualificació professional i l'entrada al món laboral. D'aquí que diferents països comencin a desenvolupar programes i mesures d'orientació, ocupació i formació professional inicial (escoles taller, cases d'oficis, plans d'ocupació i cursos de formació ocupacional) fins arribar avui dia als anomenats programes de garantia juvenil. Com a mancances comunes d'aquests programes i mesures hi ha: el desconeixement sobre quan s'inicia la formació anualment, la no continuïtat d'aquesta formació, que provoca que els equips docents es vagin desfent a poc a poc, i el poc coneixement d'aquesta formació per part dels joves. Amb els actuals programes de garantia juvenil s'intenta solucionar aquestes deficiències, en principi durant sis anys

(2014-2020), possibilitant una certa estabilitat en les accions formatives, amb la participació de l'administració pública en els àmbits de joventut i treball fent difusió entre els joves de l'existència de diverses entitats i administracions esteses pel territori que porten a terme accions de formació, ocupació, períodes de pràctiques i autoocupació, i adreçant-se tant a joves amb poca formació com a joves ben qualificats.

Entre els programes de formació professional inicial que pretenen millorar la transició de l'escola al treball es troben els *programes de segona oportunitat* PGS, PQPI i PFI, que tenen el doble objectiu d'ajudar a aconseguir una formació professional bàsica que permeti reprendre els estudis o incorporar-se a la vida laboral activa. En definitiva, els programes de segona oportunitat ofereixen una formació competencial professional i transversal bàsica, que fa possible que els joves desenvolupin adequadament les tasques d'auxiliar o d'aprenent en l'àmbit laboral. Per mitjà de les pràctiques, que suposen un tastet d'oficis, el jove pot tenir un primer contacte amb el món de l'empresa i una orientació laboral que possibilita una futura contractació laboral, i s'aconsegueix així que es compleixi un dels objectius d'aquests programes. Respecte a l'alumnat, la participació d'estudiants noies en els PQPI sol ser més baixa perquè l'oferta professional formativa està més vinculada a perfils del sector industrial, de la construcció i de serveis en què hi ha més participació masculina.

Com a conclusions dels PQPI que s'han estudiat en aquesta recerca es destaca l'impuls en la millora del reconeixement dels programes de segona oportunitat en relació amb el sistema educatiu i laboral. Els alumnes que aprovaven aquests programes formatius obtenien un reconeixement per poder estudiar els mòduls C i obtenir el graduat d'ESO, o l'accés als CFGM a través de la superació de les PACFGM. En l'àmbit laboral es valoraven les competències professionals del PQPI pròpies d'una qualificació professional de nivell 1 en relació amb el Catàleg Nacional de les Qualificacions Professionals. Tanmateix, amb la finalització dels PQPI s'instaura la FPB, que ha comportat una sèrie de canvis que dificulten a l'alumnat la continuïtat formativa en aquest tipus de programa, ja que s'amplia *la durada* de la formació, que passa a ser de dos cursos acadèmics, i a l'alumnat li costa més mantenir l'assistència de manera regular. El *currículum* passa a tenir un caire més acadèmic, amb continguts de la formació general més enfocats cap als estudis de secundària obligatòria, mentre que la formació professional amplia el disseny curricular

i es redueix el nombre de pràctiques de la FPB respecte del PQPI per tal d'assolir les unitats de competència d'una qualificació professional completa de nivell 1 del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals. Tota la formació de la FPB es continua realitzant dins dels instituts de secundària, amb poques aliances amb el teixit empresarial i mancada de la introducció de nous espais d'aprenentatge; en aquest sentit, es va en direcció contrària del que indiquen les noves orientacions sobre l'educació del segle XXI de la UNESCO (2015). Es pot concloure que la FPB sembla que s'allunya dels elements positius en els aspectes curriculars i organitzatius que requereixen els programes de segona oportunitat, tal com evidencien les recerques del capítol III. Però sí que té un reconeixement dins del sistema educatiu, ja que amb la FPB aprovada l'alumnat té accés directa als CFGM i pot examinar-se per obtenir el GESO. Malgrat aquest reconeixement, no s'ha incrementat el nombre de programes a Catalunya.

Un dels elements importants del PTT i del FIAP és *la tutoria i l'orientació*, que és l'eix vertebral del procés formatiu d'aquestes modalitats formatives. Aquesta investigació permet concloure que l'orientació acadèmica, professional i personal té un paper clau, ja que s'ofereix als alumnes un suport molt més consistent del que habitualment reben en l'etapa d'educació obligatòria, en el seu procés de transició cap a la vida activa i adulta. La tutoria individual sembla ser una estratègia essencial per facilitar la creació d'un vincle afectiu entre l'alumne i el tutor, sempre que aquest últim tingui les habilitats i els coneixements necessaris i que l'alumne percebi que el tutor té interès a donar-li el suport necessari per ajudar-lo a prendre les seves pròpies decisions. Els tutors dels PTT i dels FIAP que persisteixen sota el paraigua dels PFI actualment a Catalunya, mantenen una estabilitat laboral que possibilita la creació del vincle i implica que els alumnes puguin considerar-los referents un temps després de finalitzar el programa. Vetllar per aquesta estabilitat és important, com ho és també reflexionar sobre la necessitat de reconèixer el treball que realitzen aquests professionals més enllà de les funcions que tenen establertes. Com s'ha pogut comprovar al llarg d'aquesta investigació, la tutoria personalitzada és una acció educativa imprescindible per proporcionar informació i assessorament sobre l'oferta dels estudis a seguir, sobre actituds i estratègies en l'estudi (orientació acadèmica), sobre el context socioeconòmic, les ofertes de feina i les tècniques en la cerca de feina (orientació professional). Malgrat que actualment els joves tinguin fàcil accés a internet i puguin trobar molta informació sobre ofertes formatives i d'ocupació i sobre tècniques de cerca de

feina, segueixen necessitant el suport d'un adult professional que els assessori tenint en compte les seves preferències, interessos i habilitats personals. I també s'ofereix l'orientació personal per tal de donar un suport emocional a l'alumnat, incidint en les competències transversals. L'estudi també aporta algunes evidències sobre la incidència positiva de l'orientació en les trajectòries d'aquells alumnes que han presentat dificultats per superar l'educació obligatòria, dificultats que repercuteixen en la seva vida personal, acadèmica i professional, temps després d'haver finalitzat el PQPI, i de les quals alguns dels tutors es fan ressò un temps després. La investigació presentada mostra indicis de l'escassetat d'acció tutorial en l'educació obligatòria, un insuficient acompanyament de l'estudiant i una manca de suport continuat als alumnes en risc d'abandonament escolar que requeririen aquesta tutoria personalitzada per construir el seu itinerari de manera més segura, afrontant les seves pors i creient en les seves possibilitats.

La funció d'alguns tutors del PQPI com a referents un temps després que alguns alumnes hagin finalitzat el programa fa reflexionar sobre la necessitat de dur a terme una anàlisi més profunda sobre la tutoria i l'orientació en l'educació postobligatòria. Concretament, en els cicles formatius de grau mitjà i en els cursos per obtenir el graduat en educació secundària de les escoles d'adults hauria d'existir un espai de tutoria individualitzada, amb una atenció més personalitzada, durant tot el curs, per als alumnes que la necessitessin, ja que amb aquest acompanyament i suport l'alumne pot sentir-se més acompanyat i seguir un camí formatiu que moltes vegades és interromput per la manca d'aquest tipus de suport.

A continuació ens endinsem amb més detall en les conclusions pròpies de *la investigació* a partir dels quatre objectius específics que m'he plantejat a l'inici d'aquesta recerca.

En relació amb l'objectiu 1 "*Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne que ha participat en un PQPI-PTT o un PQPI-FIAP durant els tres anys posteriors a la finalització del programa*", una de les principals conclusions és que els alumnes que continuen estudiant ho fan bàsicament per dos motius. Un primer motiu eren els bons resultats obtinguts en el PQPI, i això incidia en la millora de la seva autoestima i confiança en si mateixos necessàries per tornar a estudiar. I el segon motiu era el reconeixement dels resultats obtinguts en el PQPI en relació amb la formació posterior al PQPI. Els alumnes que estudiaven un CFGM preferien que estigués relacionat amb la família professional del

PQPI cursat, cosa que comportava més seguretat de l'alumne del PQPI perquè es desenvolupava amb més comoditat que els alumnes que provenien de l'ESO, en les tasques d'aprenentatge destinades a l'adquisició de les competències professionals i transversals. Això sovint afavoria les actituds positives cap a l'aprenentatge, però a vegades també un cert avorriment. Per aquest motiu, per als alumnes que provenien d'un PQPI calia, per una banda, una millor coordinació entre els currículums dels programes de segona oportunitat i els estudis posteriors que eren de la mateixa família professional. I per l'altra, que els professors de CFGM adaptessin activitats diferents o més difícils de les que han portat a terme els alumnes en el PQPI. També es desprèn que si l'alumne podia seguir bé els estudis posteriors al PQPI els finalitzava, però que si els estudis escollits tenien un caràcter massa acadèmic tornava a ensopegar i abandonava els estudis.

És cert que aquest abandonament es reduiria si aquests alumnes tinguessin un tutor que en fes un seguiment i els anés animant en la continuació dels estudis. Davant d'aquesta situació, proposo la introducció de la figura del tutor en els estudis de CFGM i dels cursos per obtenir el GESO, per tal de fer l'acompanyament emocional com es feia en el PTT i en el FIAP com a PQPI, ja que aquests alumnes troben a faltar aquest suport. També seria rellevant que tingués més pes l'orientació en el currículum de les formacions posteriors al PQPI.

Malgrat que hi havia alumnes que havien superat les PACFGM no podien accedir als CFGM per manca de places en aquests estudis, i com que tenien oferta formativa de CFGM lluny de casa, això implicava un desplaçament diari, amb una combinació horària del transport públic poc ajustada als horaris escolars. Cal esmentar també l'elevat cost de determinats CFGM amb molta demanda per part dels joves. En aquest sentit, caldria que el Departament d'Ensenyament analitzés el nombre de joves que es queden sense poder entrar als CFGM i amplis l'oferta de CFGM de tardes. Respecte a l'administració local i al transport públic, seria convenient estudiar propostes de millora de l'horari de transport escolar, tot i que sigui formació postobligatòria, per tal que aquests alumnes poguessin accedir als centres formatius en horaris més adequats. Un altre dels motius pels quals alguns estudiants no accedien als estudis posteriors al PQPI era per situacions difícils en els aspectes econòmic, social i cultural de les famílies, fet que perjudicava la continuïtat del seu itinerari formatiu.

El principal motiu d'abandonament dels estudis posteriors al PQPI era l'obtenció de mals resultats acadèmics i la repetició de males pràctiques en els hàbits d'estudi que es portaven a terme en la secundària obligatòria. Malgrat que els alumnes no havien tingut una bona experiència en el primer curs d'un CFGM, alguns tornaven a matricular-se el curs següent en un altre CFGM a causa de la poca estabilitat laboral que hi havia en els anys en què s'ha centrat aquesta investigació.

Respecte a l'objectiu 2, *“Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne després d'haver finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP durant els tres anys posteriors a la finalització del programa”*. Un dels aspectes importants a considerar era la possibilitat que oferien els PQPI als alumnes per formar-se professionalment al nivell elemental a través de diferents entorns d'aprenentatge fora de l'aula, tal com apunta el nou informe de la UNESCO (2015), afavorint les aliances amb el teixit empresarial del territori, a més d'altres entitats relacionades amb la joventut i el treball. Mitjançant aquests espais el jove aprenia fent, vivint les diferents maneres de treballar, utilitzant noves tecnologies, relacionant-se amb altres adults, i tot plegat comportava que anés exercint tasques d'auxiliar o d'ajudant i adaptant-se a un entorn laboral. Alhora, aquesta experiència prelaboral els generava una seguretat en la realització de les tasques bàsiques quan trobaven feina del seu sector. Es pot concloure que la contractació dels joves que havien finalitzat un PQPI es devia principalment als bons resultats assolits a través de les pràctiques. Per aquest motiu, caldria establir una vinculació més estreta amb les empreses per tal que els alumnes hi fessin més formació pràctica, cosa que permetria estar més al dia dels canvis que van sorgint en les empreses i les necessitats del mercat de treball. Darrerament, el Departament d'Ensenyament està destinant esforços a la formació professional dual en els cicles formatius, que té com objectiu millorar la formació competencial i fer-la més útil al sistema productiu, millorant l'ocupabilitat dels joves a través d'augmentar la formació professional dins de l'empresa. En aquests moments el Departament està estudiant noves estratègies similars a la formació dual de la formació professional que permetin als alumnes tenir més coneixement de les tècniques de treball a les empreses. D'aquesta manera es permetrà intensificar més l'aprenentatge de les competències transferibles a diferents llocs de treball, com ara la resolució de problemes, el treball en equip, l'alfabetització digital i el compromís a l'empresa, i alhora potenciar que els estudiants sàpiguen resoldre situacions que se'ls vagin plantejant al llarg de la vida.

Quant a l'objectiu 3, "*Valorar la incidència de la tutoria en el desenvolupament de la pròpia trajectòria acadèmica i ocupacional en relació a les competències personals, professionals i transversals per tal de poder elaborar propostes de millora en les dues modalitats formatives*", a part de la tasca important que feia el tutor del PTT i del FIAP d'acompanyament dels alumnes en la millora de les competències professionals i transversals, també des de l'empresariat era necessari que s'oferís acollida, suport, guiatge i valoració de les tasques que feien els joves per tal que se sentissin a gust i respiressin un bon ambient de treball, que faria que responguessin positivament al desenvolupament de les tasques. Com a proposta, seria convenient que totes les empreses tinguessin un pla d'acollida del nou treballador i de seguiment en els primers mesos d'inserció laboral, que implicaria un compromís més estret en la formació dels joves. Potser també seria convenient que l'Administració es plantejés oferir algun tipus de reconeixement o compensació econòmica als treballadors que fan el seguiment de l'aprenentatge dels joves a les empreses.

També era important el suport de les famílies cap als seus fills. Sovint hi havia alumnes a qui els mancava el suport familiar, o bé portaven a terme rols familiars que no els pertocaven. Davant d'aquestes situacions, els joves buscaven un referent adult en el PQPI. Responent a una de les preguntes que es formulava al principi d'aquest capítol, es pot afirmar que l'acompanyament que es feia en el PTT o el FIAP com a PQPI responia a les necessitats de cada alumne; una altra cosa era la predisposició de cada tutor de sobrepassar les funcions que tenia assignades formalment per tal d'ajudar aquests joves.

Pel que fa a l'objectiu 4, "*Conèixer les expectatives de l'alumne en relació amb l'itinerari formatiu o laboral*", malgrat la valoració dels alumnes i les famílies sobre la voluntat de retornar als estudis per poder millorar la qualificació professional i accedir a millors feines, considero que també tenia molt de pes el fet que no hi havia feina. Així, abans que els joves es quedessin a casa o estiguessin al carrer sense fer res, les famílies preferien que continuessin estudiant. Sovint l'opinió del fill sobre si volia seguir estudiant o no es tenia gaire en compte. Quant a les expectatives laborals, a una part dels alumnes els mancava un procés de maduració que havien d'anar fent amb els anys i que els permetria anar situant-se en el mercat de treball. També és veritat que hi havia joves que després de tenir una

experiència laboral s'adonaven de la importància de la formació i de les seves mancances formatives, que calia millorar, i optaven per tornar a estudiar un CFGM per poder accedir al mercat de treball amb una formació professional més qualificada, o optaven per estudiar per obtenir el graduat d'ESO. D'aquí es desprèn que valdria la pena que els tutors coneguessin bé quines són les expectatives dels joves, per treballar amb ells i que poguessin expressar el que voldrien i aprenguessin a analitzar les situacions i guanyar autonomia, per prendre decisions més realistes sobre els seus propis projectes.

Amb aquest estudi s'arriba a la conclusió que realment el PTT i el FIAP, com a modalitats formatives del PQPI, eren una alternativa per als joves sense graduat d'ESO. Aquests recursos formatius ajudaven i segueixen ajudant actualment en la transició dels joves cap al treball mitjançant les pràctiques. També faciliten la transició formativa a través del reconeixement i la superació de les PACFGM per accedir als CFGM i la possibilitat d'accedir als mòduls C per tal d'obtenir el GESO i poder optar per continuar estudiant. Tot i això, eren pocs els alumnes que aconseguien el títol de graduat d'ESO o de CFGM.

Tot i les diferents mesures que s'han anat incorporant a l'ESO per ajudar que els alumnes puguin obtenir el graduat d'ESO a través d'un currículum acadèmic adaptat i amb una organització d'ensenyament diferent de l'establerta, continua havent-hi alumnes que no assoleixen el GESO. Per això, cal l'existència dels programes de segona oportunitat per a aquests alumnes i per als que no han aconseguit el GESO sense haver estat en cap d'aquestes mesures que disposen els instituts d'educació secundària. La majoria necessiten un entorn més reduït i ser atesos de manera més personalitzada, amb una metodologia basada en la pràctica, que utilitzi diferents entorns d'aprenentatge, i no només l'aula, i amb un tutor que faci un seguiment del procés de maduració de l'alumne i un acompanyament en el seu procés de transició personal, formatiu i laboral.

La no obtenció del graduat d'ESO dona peu a la possibilitat d'ingressar en un programa de segona oportunitat, en el qual l'orientació i la tutoria sí que constitueixen una part essencial de la formació. El repte és poder oferir als alumnes a l'ESO aquesta orientació respecte als seus itineraris, en relació amb les seves pròpies competències i amb les possibilitats formatives i laborals del territori. Hauria de ser un tema que s'abordés amb més solidesa, a mesura que els alumnes avancen en l'escolaritat obligatòria.



Establir un traspàs d'informació entre els tutors de l'educació obligatòria i els dels programes de segona oportunitat per ajudar tots els joves a realitzar la seva transició formativa és, sens dubte, un dels reptes més importants del sistema educatiu actual, especialment amb els alumnes que tenen més dificultats. Aquest traspàs permetria al tutor d'aquests programes tenir un coneixement de la feina que ja s'ha fet amb aquests alumnes i assabentar-se del que ha funcionat i el que no.

Seria convenient que PFI, CFGM i CFGS estiguessin agrupats en escoles de treball. Així els alumnes del primer nivell (PFI) de la formació professional veurien des de l'inici una projecció en la formació professional per tal de poder tenir una bona qualificació professional i accedir al mercat de treball amb una bona preparació professionalitzadora i no tant com un programa de segona oportunitat amb uns dissenys curriculars graduals.

Respecte a la transició a la vida adulta, caldria que es treballés de manera més transversal, tant en l'educació obligatòria com en la postobligatòria, per tal que els joves prenguin les seves decisions per anar configurant el seu propi projecte de futur professional, personal i familiar.

Tot i els beneficis de l'orientació personalitzada en el PQPI, cal calibrar bé quin és el suport que necessita cada alumne i tenir en compte que és l'estudiant qui, en última instància, ha de prendre les seves pròpies decisions i ser conscient del compromís i responsabilitat que suposa la decisió que ha pres per arribar a aconseguir el seu propòsit d'èxit; d'una altra manera s'entraria en un tipus d'intervenció sobreprotectora que podria disminuir l'autonomia en lloc de potenciar-la, que és l'objectiu dels programes de segona oportunitat. Segurament una organització amb grups més reduïts en el PTT i el FIAP facilitaria poder dur a terme una atenció més personalitzada als alumnes que es troben en risc d'exclusió, afectats emocionalment per problemes personals, familiars i socials.

Finalment, falta un reconeixement més gran dels programes de segona oportunitat dins del sistema educatiu per part dels tutors dels centres educatius d'educació secundària, ja que molt sovint no tenen coneixement d'aquest recurs formatiu. Caldria que el Departament d'Ensenyament potenciés activitats coordinades entre secundària, programes de segona oportunitat i estudis de CFGM. Encara que el nombre d'alumnes d'aquests programes sigui

molt inferior al dels CFGM, no hem d'oblidar que una part són el planter d'aquests estudis, i la feina que s'ha fet, tant en els PQPI com en els PFI, és important per a l'evolució de la transició formativa cap als CFGM.

Les conclusions d'aquesta investigació donen peu a plantejar noves línies de treball, dirigides cap a la millora de la transició formativa i laboral dels joves des de diferents formacions.

Una primera línia de treball seria estudiar millores en la tutoria i l'acompanyament que es realitza al llarg de la secundària obligatòria cap a la transició formativa i laboral. Seria interessant fer un estudi a fons sobre quines són les estratègies actuals de tutoria i orientació que es duen a terme a l'etapa d'ESO per part dels tutors i tutores dels instituts i, sobre la base d'aquesta anàlisi, fer propostes de millora. Com s'ha comprovat en aquesta investigació, hi ha una manca d'acompanyament i seguiment de l'alumnat en la secundària, que sovint genera abandonament dels estudis, ja que els alumnes necessiten aquesta figura de mentor que els pugui anar assessorant al llarg de la seva formació en diferents aspectes personals i professionals, per afavorir el procés de transició. Aquestes dades podrien incloure no només la descripció del que es fa sinó també informació sobre les dificultats que troben els centres de secundària per poder dur a terme l'acció tutorial amb els seus alumnes.

Una segona línia de treball seria estudiar més àmpliament l'itinerari formatiu dels alumnes que han accedit als CFGM i als CFGS després d'haver acabat el PTT o el FIAP i com ha repercutit en la seva trajectòria laboral.

Una tercera línia de treball estaria dirigida a l'estudi de quina manera es treballa la formació professional des de l'educació secundària obligatòria. És a dir, quina relació existeix entre institut i empresa, per tal que els alumnes tinguin un coneixement bàsic i actual sobre el món laboral, per poder anar formant-se cap a un àmbit laboral.

Seria convenient, com a quarta línia de treball, estudiar l'opció que el PTT i el FIAP tinguessin una durada de dos cursos, amb una formació més esponjada i amb un augment del nombre d'hores de pràctiques que permetés que, al llarg dels dos cursos, l'alumne

tingués un grau de maduresa més gran. I analitzar altres opcions formatives que tinguin una estructura similar, per tal de contrastar els pros i els contres.

Per finalitzar, es constata que tant el PTT com el FIAP, com a modalitats formatives del PQPI, han estat una bona alternativa per a la transició al treball i per a la continuïtat formativa dels joves amb una qualificació professional bàsica. Tant per la formació com per la tutorització i l'acompanyament que reben els joves en el PTT i FIAP, l'autoestima de l'alumnat augmenta i els motiva per seguir estudiant, a causa dels bons resultats obtinguts en el PQPI, o per inserir-se al món laboral, moltes vegades fruit de les pràctiques a l'empresa. Tot i ser, tant el PTT com el FIAP, una bona oportunitat formativa, seria convenient que les administracions educatives es plantegessin seriosament potenciar en el currículum dels estudis de primera oportunitat les competències professionals i transversals en relació amb les necessitats dels alumnes i de la societat actual.

---

**BIBLIOGRAFIA GENERAL**

- Adame, M. T., i Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-201.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *En el Congreso Guztientzako Eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva Vasca: del 29 al 31 de octubre de 2003* (pp. 19-36). Sant Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Alberdi, I., Escario, P., i Matas, N. (2000). *Les dones joves a Espanya*. Col·lecció Estudis Socials, 4. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Amer, J. (2012). Lo académico y lo profesional en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Los discursos y las prácticas del profesorado. *RASE: Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 5(3), 369-379.
- Aramburu-Zabala, L. A. (1998). *Transición a la vida activa: Procesos de búsqueda de empleo en una muestra de universitarios madrileños*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Aramendi, P., i Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., i Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad Arcis, Chile. Consultat 13 novembre 2016, des de <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Arbizu, M. F. (2008). *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales*. Madrid: Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Arteaga, B. (2009). Los programas de cualificación profesional inicial: una experiencia en un aula adaptativa. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 98-107.
- Barbetti, P. (2005). Transiciones juveniles hacia el mundo del Trabajo. Un análisis de los itinerarios laborales iniciales de jóvenes de diferentes sectores socio-culturales en el Gran Resistencia. *Revista de Estudios Regiones y Mercado de Trabajo*, 173-198.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa* (Vol.4) Madrid: Morata.
- Báscones, R. (1995). *Programas de garantía social. L'última oportunitat?* (Vol.5) Barcelona: Horsori.
- Bergeson, T., i Heuschel, M. A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Consultat 23 octubre 2016, des de [http://www.learninglandscape.com/High\\_School\\_Dropout\\_Report\\_2003.pdf](http://www.learninglandscape.com/High_School_Dropout_Report_2003.pdf)
- Bernard, J. C., i Navas, A. (2002). Los programas de garantía social (PGS) en el país valenciano. Revisión crítica. Número extraordinario dedicado al IV Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio). *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, vol. VI, 119 (136). Universitat de Barcelona.
- Bernard, J. C., i Molpeceres, M. A. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, 341, 149-169.
- Blanco, R. (Ed.). (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO. Santiago de Chile: Lolamundo Estudio de Diseño.
- Blasco, J., i Casado, D. (Coord.); Todeschini, F., Ferrer, LL., i Costa, C. (2013). *Avaluació dels programes de qualificació professional inicial (PCPI). Informe final*. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua). Consultat 20 març 2016, des de

---

[http://www.ivalua.cat/documents/1/10\\_03\\_2014\\_08\\_41\\_24\\_Informe\\_PQPI\\_final\\_2013.pdf](http://www.ivalua.cat/documents/1/10_03_2014_08_41_24_Informe_PQPI_final_2013.pdf)

- Bloom, D., Thompson, S., I Ivry, R. (2010). *Building a Learning Agenda Around Disconnected Youth*. New York, NY: MDRC.
- Blossfeld, H., I Mills, M. (2010). How does globalization affect the life of young men and women in modern societies?. En J.C. Tremmel: *A young generation under pressure?*. New York: Springer, 37-56.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(1), 1-2.
- Bolívar, A., i López, L. (2009). Las grandes cifras de fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. (Vol.3), 3, 51-58.
- Bonal, X. (2012). *El dret a l'educació a Catalunya*. UNICEF Comité Catalunya. Barcelona. Consultat 4 juny 2016, des de <http://geps-uab.cat/sites/default/files/publicacions-adjunts/DOCS-EDUCACIO.pdf>
- Cachón, L. (2008) De las políticas de transición en Europa a las clases de transiciones y transiciones de clase en España. Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica. *Pensamiento iberoamericano* 3, 97-116.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Calvo, A., Rodríguez, C., i García, M. (2012). Lo mejor de todo es que no escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los programas de diversificación y de cualificación profesional inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.

- Campos, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Cancela, R., Cea, N., Guido, L., i Valilla, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid. Consultat 15 octubre 2016, des de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/EX-POST-FACTO\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf)
- Caprile, M., i Potrony, J. (2010). *Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Carcillo, S., Fernández, R., Königs, S., i Minea, A. (2015). Neet youth in the aftermath of the crisis: challenges and policies. *OECD*. 164, Paris. Consultat 22 gener 2016, des de [www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/neet-youth-in-the-aftermath-of-the-crisis\\_5js6363503f6-en;jsessionid=28s3h2fq02yf.x-oecd-live-02](http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/neet-youth-in-the-aftermath-of-the-crisis_5js6363503f6-en;jsessionid=28s3h2fq02yf.x-oecd-live-02)
- Casado, D., Alegre, M. A., Castillo, E., Ferrer, LL., Todeschini, F., i Sanz, J. (2013) *Avaluació dels programes Suma't i Noves Cases per a Nous Oficis. Informe final. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques*. Consultat 13 maig 2016, des de [http://www.ivalua.cat/documents/1/10\\_03\\_2014\\_09\\_44\\_01\\_Informe\\_final\\_NCNO\\_Sumat\\_CAT.pdf](http://www.ivalua.cat/documents/1/10_03_2014_09_44_01_Informe_final_NCNO_Sumat_CAT.pdf)
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el Umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.
- Casal, J. (1998). La transició a la vida activa i el fracàs escolar. En Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Aproximacions a la garantia social. Cap a un enfocament dels PGS*. (pp. 17-26). Barcelona: Diputació de Barcelona.

- Casal, J. (2001). La transició dels joves a la vida adulta en el marc d'una societat en canvi. Dins I. Brunet (Dir.) *Joves i transició al mercat laboral* (pp. 35-64). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Casal, J., Masjuan, J. M., i Planas, J. (1991). *La inserción profesional y social de los jóvenes*. Madrid: CIDE-MEC.
- Casares, E. (2007). *Estudio descriptivo de los programas de garantía social de iniciación profesional en los centros de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Castro, M. (2012). *Els programes de transició al treball (PTT) i la seva adequació a les persones amb discapacitat*. Aplicació d'un pla d'avaluació. Tesis doctoral. Universitat de Girona, Girona.
- Cavalli, A. i Galland, O. (1993). *L'allongement de la jeunesse*. Observatoire du changement social en Europe occidentale (pp. 11-18). Poitiers: Actes Sud.
- Codoñer, V. L. (1998). Los programas de garantía social. Políticas de formación e inserción sociolaboral de jóvenes. En Martínez, I. (Comp.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana*. (pp. 175-183). Valencia: Universidad de Valencia.
- Coma, R. (Coord.) (2005). *Projectes singulars a l'educació secundària obligatòria*. 7-18 i 28-40. Granollers. Consell Comarcal del Vallès Oriental i la Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Un2tres publicació de material pedagògic.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Consultat 20 juliol 2016, des de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>



- 
- Comissió Europea (2001). *The Employment Guidelines for 2002*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Comissió Europea. (2010a). *Comunicación de la Comisión Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible i integrador*. Consultat 25 febrer 2016, des de <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- Comissió Europea. (2010b). *Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020*. Bruselas: Comisión Europea. Consultat 4 gener 2017, des de [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_es.pdf)
- Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Emigración y trabajo en Alemania. Plan Nacional de Integración*. Consultat 28 octubre 2016, des de <http://www.empleo.gob.es/es/mundo/consejerias/alemania/consejeria/publicaciones/Public8/10.pdf>
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo. Lisboa*. Consultat 25 febrer 2016, des de <http://www.minhafp.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>
- ConSORCI d'Educació de Barcelona (2009). *Pla integral de millora de l'escolarització i tractament de l'absentisme escolar de Barcelona*. Generalitat de Catalunya i Ajuntament de Barcelona. Consultat 9 març 2016, des de [http://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/05\\_absentisme/Pla\\_Integral\\_Absentisme\\_Escolar\\_Modif\\_150709.pdf](http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_absentisme/Pla_Integral_Absentisme_Escolar_Modif_150709.pdf)

- Cordero, F., Manchón, C., i Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37.
- Corchuelo, C., Aránzazu, C. M., González, J. C., i Morón J. A. (2016) Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *International Journal of Education Research and Innovation*, 6, 95-109.
- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Estudios sobre Educación*, 11, 91-110.
- Corominas, E., i Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 155-184.
- Daniels, H., i Cole, T. (2010). *Exclusion from school: short term setback or a long term of difficulties? European journal of special needs educations*. doi: 10.1080/08856251003658652
- Day, L., Mozuraityte, N., Redgrave, K., i Mccoshan, A. (2014). *Preventing early school leaving in Europe: Lessons learned from second school chance education*. European Commission. doi: 10.2766/63590
- Del Pozo, A. (2014). *Conferència sobre la LOMCE*. Pronunciada en el consell escolar municipal de Barcelona. Consultat 15 juny 2014, des de <https://drive.google.com/file/d/0BwOVs-pwVuX0UHA3ZmY0YVhBTk0/edit>
- Delgado, L. (Coord.), Alcalde, A., Hernández, M., Martínez, J., Martínez, M., Martínez, P., Quintela, M., i Sala, M. (2013). *Itineraris de transició: la tutoria del PQPI. Document de bones pràctiques de tutoria i propostes per a l'elaboració del Pla d'acció tutorial del PQPI*. Consultat 15 de març 2016, des de [http://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/05\\_orientacio/pqpi/001-GTO-Document\\_Tutoria\\_PQPI\\_FINAL-versioweb\\_27-12-2013.pdf](http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_orientacio/pqpi/001-GTO-Document_Tutoria_PQPI_FINAL-versioweb_27-12-2013.pdf)

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. i Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Denzin, K., i Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3a ed.). Londres: Sage Publications
- Departament d'Educació. (2005). *El Pla de Transició al Treball: 20 anys d'experiència i perspectives de futur*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació. (2009). *Memòria del Departament d'Educació 2009. Activitats i realitzacions*. Generalitat de Catalunya. Consultat 5 juliol 2016, des de [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2009/memoriaed\\_2009.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2009/memoriaed_2009.pdf)
- Departament d'Educació. (2010a). *Memòria del Departament d'Educació 2010. Activitats i realitzacions*. Generalitat de Catalunya. Consultat 22 març 2016, des de [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2010/memoria\\_2010.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2010/memoria_2010.pdf)
- Departament d'Educació. (2010b). *Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)*. Generalitat de Catalunya. Educació Inclusiva, 3. Consultat 22 abril 2014, des de [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/educacio\\_inclusiva\\_3.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/educacio_inclusiva_3.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (1995). *El pla de transició al treball: una modalitat de programa de garantia social (1a ed.)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Departament d'Ensenyament. (2002). *Conferència nacional d'educació 2000 – 2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2011a). *Document – Desenvolupament i aplicació dels Programes de Qualificació Professional Inicial*. Generalitat de Catalunya. Consultat 22 de març 2016, des de [http://educacio.gencat.net/documentos\\_publics/instruccions/instruccions11\\_12/Documentos/Desenvolupament\\_aplicacio\\_PQPI.pdf](http://educacio.gencat.net/documentos_publics/instruccions/instruccions11_12/Documentos/Desenvolupament_aplicacio_PQPI.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2011b). *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2011*. Generalitat de Catalunya. Consultat 22 de març 2016, des de <http://www.empresaescola.cat/media/docs/EstudiInsercioLaboral-2010-11.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2012). *15 Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2013a). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012 - 2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Servei de comunicació i publicació. Barcelona.
- Departament d'Ensenyament. (2013b). *Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO*. Generalitat de Catalunya. Consultat 20 febrer 2016, des de [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027/f622de9d-a9b0-4fdd-a7dd2c629eb15315/document\\_orientacio\\_atencio\\_diversitat\\_eso.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027/f622de9d-a9b0-4fdd-a7dd2c629eb15315/document_orientacio_atencio_diversitat_eso.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2013c). *Programes de diversificació curricular. Projectes singulars*. Generalitat de Catalunya. Consultat 2 octubre 2016, des de <http://xtec.gencat.cat/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0034/11d3c098-7a71-4e2c-8ac7-3b44e939d654/pdc.ppt>.

- Departament d'Ensenyament. (2013d). *16 Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2013e). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. PQPI: desenvolupament i aplicació*. Generalitat de Catalunya. Consultat 25 març 2016, des de [http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/CUR\\_PQPI.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/CUR_PQPI.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2014a). *Documents 25. Anàlisi del rendiment acadèmic de l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2014b). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres de secundària obligatòria. Currículum. Curs 2014-2015*. Generalitat de Catalunya. Consultat 5 setembre 2016, des de [http://educacio.gencat.cat/documents\\_publics/instruccions/instruccions14\\_15/Curriculum\\_2014\\_2015.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents_publics/instruccions/instruccions14_15/Curriculum_2014_2015.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2014c). *Memòria del Departament d'Ensenyament 2014*. Generalitat de Catalunya. Consultat 5 juliol 2016, des de [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2014/Text\\_complet\\_unic\\_document.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2014/Text_complet_unic_document.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2015a). *Memòria del Departament d'Ensenyament 2015*. Generalitat de Catalunya. Consultat 23 d'octubre 2016, des de [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2015/Text\\_complet\\_unic\\_document.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2015/Text_complet_unic_document.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2015b). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Materials per l'atenció a la diversitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Departament d'Ensenyament. (2016a). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres de secundària obligatòria. Concreció i desenvolupament del currículum competencial i l'orientació educativa a l'ESO*. Generalitat de Catalunya. Consultat 6 octubre 2016, des de [http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/CUR\\_ESO.pdf](http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/CUR_ESO.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2016b). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Aspectes específics amb relació als alumnes dels centres d'adults*. Generalitat de Catalunya. Consultat 4 setembre 2016, des de [http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/GEST\\_Aspectes\\_adults.pdf](http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/GEST_Aspectes_adults.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2017). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Segon trimestre 2017. Consultat 25 de febrer, des de [http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell\\_superior\\_d\\_avalua/pdf\\_i\\_altres/statistic\\_file/Indicadors-2n-trimestre-2017.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/statistic_file/Indicadors-2n-trimestre-2017.pdf)
- Departament d'Ensenyament i Consell General de Cambres de Catalunya. (2011). *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2010*. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Consultat 29 agost 2016, des de [http://queestudiar.gencat.cat/web/.content/home/estudis/fp/insercio-laboral/insercio\\_laboral\\_2010.pdf](http://queestudiar.gencat.cat/web/.content/home/estudis/fp/insercio-laboral/insercio_laboral_2010.pdf)
- Dores, M. D., i Abrantes, P. (2005). Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización. Recorridos de incertidumbre. *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*, 5, 63-86.
- Du Bois-Reymond, M., i López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Dupriez, V. (2009). *La segregació escolar: reptes socials i polítics*. Debats d'educació 14. Fundació Jaume Bofill. Consultat 28 setembre 2016, des de

---

<http://www.fbofill.cat/sites/default/files/511.pdf>

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-24.

European Agency for Development in Special Needs Education (2002). *Transiciones de la escuela al empleo: Principios básicos y recomendaciones para responsables políticos*. Consultat 28 octubre 2016, des de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition\\_transition\\_estext.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_estext.pdf)

European Commission (2001). *Second Chances Schools. The results of a European pilot project*. Consultat 28 d'octubre, des de [http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report\\_E2C-Schools\\_pilot\\_project.pdf](http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report_E2C-Schools_pilot_project.pdf)

European Commission. (2011) *Youth on the Move. Flash Eurobarometer 319b. Education and training, mobility employment and entrepreneurship*. Consultat 3 abril 2016, des de [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl\\_319b\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_319b_en.pdf)

European Union (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe-Lessons Learned from Second Chance Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat (2012). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Promover el empleo juvenil*. Consultat 17 agost 2016, des de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52012DC0727>

Faci, F. (2011) El abandono escolar prematuro en España. Avances en supervisión educativa: *Revista de la asociación de inspectores de educación en España*, 14, 1-27.

Fernández Sierra, J. (2006). *Educación para la carrera y globalización ¿atrapados en las contradicciones sociolaborales neoliberales?. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 262-272.

- Fernández Tilve, M. D., i Malvar, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, (Vol.4), 2, 101-114.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., i Riviere, J. (2010). Fracàs i abandonament escolar a Espanya. *Col·lecció Estudis Socials*, 29, 30-68.
- Fernández Martín, M. P., Sánchez Burón, A., i Beltrán, J. A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 483-540
- Ferrer, M. T. (2005). *Experiències educatives compartides entre els centres de secundària i altres institucions per donar resposta a les necessitats educatives d'alumnes amb risc d'exclusió social en el tram de la seva escolarització obligatòria*. Llicència d'estudi 2004-2005. Modalitat A. Treball supervisat per Joan Subirats Humet (catedràtic de ciència política i director de l'Institut de Govern i Polítiques públiques (IGOP) de la Universitat Autònoma de Barcelona i Josep Alsinet Caballeria inspector del Departament d'Ensenyament. Consultat 17 febrer 2016, des de [http://www.vilafranca.cat/doc/doc\\_96303455\\_1.pdf](http://www.vilafranca.cat/doc/doc_96303455_1.pdf)
- Ferrer, M. T. (2007). Experiències escolars compartides: una línia de futur per al rendiment escolar. *Perspectiva Escolar*, 311, 66-71.
- Figuera Gazo, P., Rodríguez Moreno, M.L., i Llanes Ordoñez, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estratègies y recomendaciones desde la investigación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, (Vol.8), 2,1-17. doi: 10.1344/reire2015.8.2821
- Flecha, R. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE, 9. Madrid: Ministerio de educación. Secretaría General Técnica.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Madrid: Morata.



- Fundació Jaume Bofill. (2014). *Trajectòries i canvi social a Catalunya. 10 anys aportant coneixement útil per a una societat més justa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Funes, J. (1998). Escolarització obligatòria i adolescència. *Educar*, 22-23, 99-118. Barcelona. Serveis de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Funes, J. (2008). Adolescents d'avui. Un encaix difícil. C. Gómez i C. Bullet (Coord.), *III Informe CIIMU sobre l'estat de la infància i les famílies volum I. Malestars: infància, adolescència i famílies*. 197-255. Barcelona: Institut d'infància i món urbà.
- Funes, J. (2010). *Documento base para la definición del Servicio Polivalente para Adolescentes, en el espacio local*. Guipúzcoa: Guipuzkoak Foru Aldundina.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. París: Armand Collin.
- Galland, O. (1995). Youth in France. En A. Cavalli i O. Galland (Orgs.), *Youth in Europe*, 7-22, Londres: Pinter
- Gallie, D., i Paugam, M. (2000). *Welfare regimes and the experience of unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- García del Estal, M. (1998). La experiencia de garantía social en el instituto municipal de educación del ayuntamiento de Barcelona. Martínez, I. (Comp.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 123-176). Valencia: Universidad de Valencia.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211.

- García Gracia, M. (2012). *Documents 22. Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya.
- García Gràcia, M. (2014). Itineraris d'abandonament escolar prematur i acompanyament a les transicions després de l'escola obligatòria. *Opinió*, 35.
- García Moya, I. (2014). *El sentido de coherencia en la adolescencia: la contribución de la familia y otros contextos a su desarrollo y su repercusión sobre la salud*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- García Gracia, M., i Merino, R. (2006). Transición a la vida adulta: nuevas y viejas desigualdades en función del género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 113, 155-162.
- García Gracia, M., i Merino, R. (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Informes Breus, 4, Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García Gracia, M., Casal, J., Merino, R., i Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- Gentile, A., i Mayer, C. (2009). Transición a la vida adulta y políticas de juventud en España. Moreno, L. (Coord.), *Reformas de las políticas del bienestar en España*. 309-336. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gil-Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de investigación. *Enseñanza & Teaching: Revista Universitaria de Didáctica*, 10-11, 199-212.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154. doi: 10.1174/113564011794728597

- Gimeno, J. (2007) La diversidad de la vida escolar y las transiciones. La transición entre etapas: reflexiones y prácticas. *Graó*. 13-22.
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (Vol.4), 1,1-15.
- González González, M. T. i Porto M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: Valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación Extraordinario*, 210-235.
- González González, M., i Ramírez Ramírez, I. (2011). *La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios*. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 16, 1-12. Consultat 14 febrer 2015, des de <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.html>
- González González, M. T., Vallejo, M., i González Barea, E. M. (2012). Los programas de cualificación profesional inicial: una visión panorámica sobre las modalidades y perfiles profesionales en la región de Murcia. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado* (Vol.16), 1, 223-238.
- González Losada, S., García Rodríguez, M. P., Ruiz Muñoz, F., i Muñoz Pichardo, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (Vol.19), 3, 226-245.
- Grosperin, M.J. (2009). Assemblée nationale constitution du 4 octobre 1958 treizième législature enregistré à la présidence de l'assemblée nationale le 18 mars 2009. *Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales en conclusion des travaux de la mission sur les écoles de la deuxième chance et*

- l'accès à l'emploi (1543)*. Consultat 28 de gener 2018, des de <http://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/rap-info/i1543.pdf>
- Guichard, J. (2002). Problemáticas y finalidades de la orientación profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 26, 5-20.
- Gutiérrez Brito, J. (2001). Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 121-143.
- Hair, E., Moore, K., Ling, T., Mcphee-Baker, C., i Brown, B. (2009). Youth who are “disconnected” and those who then reconnect: Assessing the influence of family, programs, peers and communities. *Child Trends*, 37, 1-8.
- Heinrich C. J., i Holzer H. J. (2011). *Improving Education and Employment for Disadvantaged Young Men: Proven and Promising Strategies*. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 635(1), 163-191. doi:10.1177/0002716210391968
- Higgins, J. (2003). *Labour market programmes for young people: A review*. Wellington: Ministry of Social Development.
- Homs, O. (2002). *La Transició escola treball, un nou àmbit per a la política local*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació – Fundació CIREM.
- Icart, M. (2016). *Els programes de diversificació curricular: El cas de les aules obertes. Bones pràctiques i pautes per a la millora*. Tesis Doctoral. Programa de doctora en ciències socials, educació i salut. Universitat de Girona, Girona.
- Institut Català de les Qualificacions Professionals (2006). *Incorporació de les Qualificacions. Bases metodològiques del catàleg de qualificacions professionals de Catalunya*. Consultat 3 desembre 2015, des de [http://icqp.gencat.cat/web/.content/home/icqp/documents/arxius/incorporacio\\_qualificacions\\_professionals\\_metodologia.pdf](http://icqp.gencat.cat/web/.content/home/icqp/documents/arxius/incorporacio_qualificacions_professionals_metodologia.pdf)

- 
- Institut Català de les Qualificacions Professionals (2015). *Definicions terminològiques bàsiques del sistema integrat de qualificacions i formació professional*. Consultat 18 desembre 2016, des de [http://icqp.gencat.cat/web/.content/home/icqp/serveis/documents/ARXIUS/DOC1\\_GLOSSARI\\_SIQFP2015.pdf](http://icqp.gencat.cat/web/.content/home/icqp/serveis/documents/ARXIUS/DOC1_GLOSSARI_SIQFP2015.pdf)
- Institut d'Estudis Catalans (2007). *Diccionari de la llengua catalana* (2a. ed.). Barcelona: Edicions 62. Enciclopèdia catalana.
- Instituto de la Juventud. (2005). *Informe Juventud en España, 2004*. Madrid: Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Jiménez Reyes, B., Vicente, B., i Cruz, E. (2006). Evaluación de los programas de garantía social en la modalidad de iniciación profesional en la provincia de las Palmas. *Revista Qurriculum*, 19, 233-266.
- Jiménez Trens, M. (2003). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Tesis Doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Jurado, P., i Olmos, O. (2010). Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. Un modelo de orientación para la inserción. *Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 21 (1), 93-108.
- Jurado, P., Olmos, P., i Pérez Romero, A. (2014). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativas de transición al mundo del Trabajo. *Educación* (Vol. 51),1, 211-224.

- Kluve, J. (2011). Repensando las políticas activas de empleo en tiempos de crisis. Reflexiones desde la evaluación. Entrevista con Jocken Kluve. *Avaluació per al bon Govern*, 1. *Institut Català d'Avaluació de polítiques públiques*. Consultat 3 novembre 2016, des de [http://www.avaluacio.cat/wp-content/uploads/2011/05/pdf\\_cast.pdf](http://www.avaluacio.cat/wp-content/uploads/2011/05/pdf_cast.pdf)
- Krueger, R. A., i Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers* (3ª ed.) Thousand Oaks, California: Sage.
- Lasheras, R., i Pérez, B. (2014). Jóvenes, vulnerabilidades y exclusión social: impacto de la crisis y debilidades del sistema de protección social. *Zerbitzuan. Revista de Servicios Sociales*, 57, 137-157.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Aphthorp, H. S., Snow, D., i Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of educational research*, 76(2), 275-313. doi: 10.3102/00346543076002275
- Lee, V., i Burkam, D. (2003). Dropping out of high school. The role of school organization and structure. *American Educational Research Association*, 40(2), 353-393. doi: 10.3102/00028312040002353
- León Guerrero, M. J. (Dir.) i Grupo de investigación F.O.R.C.E. (2000). Los programas de garantía social en Andalucía. Un estudio evaluativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, (Vol.4), 1, 1-22.
- López Blasco, A. (2008). *Jóvenes en una sociedad cambiante. Demografía i transiciones a la vida adulta. Informe de Juventud, 2008*, (Vol.1). Madrid: Instituto de la Juventud.
- López Ortega, R. (2014). De los Programas de Garantía Social a la Formación Profesional Básica. *Revista profesional de investigación, docencia y recursos didácticos* 53, 40-42.

- López Romero, L., Romero, E., i González Iglesias, B. (2011). Delimitando la agresión adolescente: Estudio diferencial de los patrones de agresión reactiva y proactiva. *Revista española de investigación criminológica*, 2(9), 1-29.
- Luque, S. (Dir.), Panadero, H., i Patón, J.M. (2010). *Estudi joves en transició Escola – Treball. El Maresme 2009*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. Institut d'Anàlisi Social i Polítiques Públiques.
- Mañé, F. (2012). Agenda de noves qualificacions i llocs de treball. *Nota d'Economia*, 100, 119-131.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Documentos de Trabajo. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marhuenda, F. (1998). La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. Martínez, I. (Comp.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 97-118). Valencia: Universidad de Valencia.
- Marhuenda, F. (2004). Perspectivas de la formación para el Trabajo de jóvenes: Más allá de la LOCE. Marhuenda, F. i Navas, A. *Replantear la garantía social: aciertos y problemas de diez años de experiencias. Manifiesto para la mejora de la formación para la inserción sociolaboral de jóvenes. Actas de las III Jornadas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana. “Los formadores y la calidad educativa. De la precariedad a la profesionalidad”* (pp. 9-25). Valencia: Universidad de Valencia.
- Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 34, 15-34.

- Marhuenda, F., Ruiz, R., Peña, M. J., Zacarés, J. J., i Molpeceres, M. À. (2000). Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?. *Temps d'Educació*, 24, 2n semestre, 263-281.
- Marín Marín, J. A., García Carmona, M., i Sola, J. M. (2013). Reflexión y análisis sobre los programas de cualificación profesional inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1), 83-102.
- Martínez González, R.A., i Álvarez Blanco, L. (2006) Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, 85, 127-146.
- Martínez Clares, P., i Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Martínez Morales, I. (1998). Presentación. Los PGS: una experiencia en marcha. Martínez, I. (Comp.). *La experiència educativa de los Programas de Garantía Social. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 187-205). Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez Muñoz, M. (2010). *Diagnosi de la transició escola-treball a Mataró*. Diputació de Barcelona i Ajuntament de Mataró. Consultat 30 octubre 2016, des de [http://www.mataro.cat/web/portal/ca/observatori/formacio/2014/07/docs/Diagnosi\\_de\\_la\\_transicio\\_escola\\_treball\\_a\\_Mataro\\_2010.pdf](http://www.mataro.cat/web/portal/ca/observatori/formacio/2014/07/docs/Diagnosi_de_la_transicio_escola_treball_a_Mataro_2010.pdf)
- Matías, G. (2005). La estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: la nueva economía. *Información Comercial Española ICE*, 820, 169-194.
- Melendro, M., i Rodríguez, A.E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudio de Juventud*, 110, 201-215.



- 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*, 119-145.
- Mena, A.M., i Méndez, J.M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. *Contextos educativos: Revista de educación*, 11, 95-112.
- Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, 475-503.
- Merino, R., García Gracia, M., i Casal, J. (2006). De los programas de garantía social a los programas de cualificación profesional inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012*. Informe Español. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012b). *Los resultados españoles en la competencia de resolución de problemas en PISA*. Boletín educainee. Consultat 28 novembre 2016, des de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/educainee-31cba-3-3.pdf?documentId=0901e72b8190c336>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014*. Informe Español. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Sistema estatal de indicadores de la Educación. Madrid: Secretaría General Técnica. Instituto nacional de Evaluación Educativa. Subdirección General de Estadística y Estudios

- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (1990). *Escuelas-Taller y Casas de Oficios*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa de la Dirección General de Servicios del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Miñaca, M I., i Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.21.2013.7620>
- Melo, J., i Miret, P. (2010). Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 131, 75-107.
- Moliner, L., Fuster, A., Peris, E., i Saldaña, P. (2003). *Percepción y valoración de los programas de garantía social desde una doble perspectiva: aprendices y formadores*. Jornades de Foment de la Investigació. Repositori Universitat Jaume I. Forum de recerca, 9.
- Monarca, H.A. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116-125.
- Mora, J.A. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 171-190.
- Morch, M., Morch, S., Böhnisch, L., Seifert, H., López Blasco, A., Bascuñán, J. i Gil, G. (2002) Sistemas educativos en sociedades segmentadas: “Trayectorias fallidas” en Dinamarca, Alemania Oriental y España. *Revista de Estudio de Juventud, Jóvenes y transiciones a la vida adulta en Europa*, 56, 31-54.
- Moreno Mínguez, A. (2003). The late emancipation of Spanish youth: Keys for Understanding. *Electronic Journal of Sociology*. ICCAP.

- Moreno Mínguez, A. (2007) *Familia y empleo de la mujer en los Estados del bienestar del sur de Europa. Incidencia de las políticas familiares y laborales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Colección Monografías.
- Moreno Mínguez, A. (2008) Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 17-46.
- Moreno Mínguez, A., López Peláez, A., i Segado Sánchez-Cabezudo, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Colección Estudios Sociales, 34. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Moreno Oliver, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Tesis Doctoral. Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Moreno Fernández, L. (2000). *Ciudadanos precarios. La última red de protección social*. Barcelona: Ariel.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 34, 99-121.
- OCDE (2012). *Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. Resumen en español. Consultat 16 maig 2015, des de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/equity-and-quality-in-education/summary/spanish\\_9789264130852-sum-es#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/equity-and-quality-in-education/summary/spanish_9789264130852-sum-es#page1)
- OCDE (2013). *PISA 2012 Informe Español. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultat 28

- novembre 2016, des de  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Oficina Internacional del Trabajo (2005). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Informe VI. Promoción del empleo de los jóvenes: abordar el desafío.* Consultat 23 octubre 2016, des de [http://www.ilo.org/youthmakingithappen/PDF/rep-vi\\_es.pdf](http://www.ilo.org/youthmakingithappen/PDF/rep-vi_es.pdf)
- Olmos, P., i Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. Youth, academic failure and second chance training programmes. *Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 24(1), 78-93.
- Organización Internacional del Trabajo (2012), *Informe V. La crisis del empleo de los jóvenes: ¡Actuemos ya!*. Organización Internacional del Trabajo. Consultat 20 juliol 2016, des de [http://www.redetis.org.ar/media/document/oit\\_actuemos.pdf](http://www.redetis.org.ar/media/document/oit_actuemos.pdf)
- Otero, A. (2008). *Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial (USEE).* Consultat 3 febrer 2016, des de [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/.../usee/orientacions\\_usee\\_octubre\\_2008.doc](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/.../usee/orientacions_usee_octubre_2008.doc)
- Pais, J.M. (2001): *Ganchos, Tachos e Biscate: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Pallisera, M. (1984). *La transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb disminució psíquica.* Criteris orientadors de la intervenció educativa. Tesis doctoral. Universitat de Girona, Girona.
- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R., Puyaltó, C., i Vilà M. (2013). La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual: análisis y propuestas a partir de una investigación inclusiva. *2º Congreso Internacional Multidisciplinar de Recerca Educativa (CIMIE)*. Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE). Tarragona, 4 y 5 de julio. (pp. 706-711).

- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R., i Vilà, M. (2016). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista española de orientación y psicopedagogía* 24 (2013): 100-115. doi:10.1080/13603116.2010.548104
- Pallisera M., Vilà, M., i Fullana, J. (2012). Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education* 16 (2012): 1115-1129.
- Pallisera, M., Vilà, M., i Fullana, J. (2014) Transition to adulthood for young people with intellectual disability: Exploring transition partnerships from the point of view of professionals in school and postschool services. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 39 (4), 333-341.
- Pallisera, M., Vilà. M., Fullana, J., Martín, R., i Puyalto C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 213-232.
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyalto, C., i Vilà. M. (2016). Changes and Challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal Of Special Needs Education*, 31 (2016): 391-406.
- Palomares Ruiz, A., i López Sánchez, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.20.2012.7600>
- Palomares Ruiz, A., i López Sánchez, S. (2013). Los programas de cualificación profesional inicial y la atención a la diversidad en Castilla – La Mancha. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de didáctica*, 31, (2), 23-44.

- Pañellas, M., i Alguacil, M. (2009). La relació família-IES: un estudi des de la perspectiva dels pares i de les mares. *Temps d'educació*, 37, 169-196.
- Pascual, B., i Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
- Pardell, A., i Cabasés, M.A. (2015). L'aplicació de la Garantia Juvenil a Catalunya. *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals*, 22, 264-311.
- Parrilla, Á., Gallego, C., i Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Patriat, F., i Requier, J.C. (2015). Sénat session ordinaire de 2015 – 2016 enregistré à la présidence du Sénat le 17 novembre 2015. *Rapport fait au nom de la commission des finances (1) sur les écoles de la deuxième chance et l'accès à l'emploi (1543)*. Consultat 28 de gener 2018, des de <https://www.senat.fr/rap/r15-160/r15-1601.pdf>
- Pérez Escoda, N., i Ribera Cos, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (Vol.20), 3, 3º cuatrimestre, 251-256.
- Pollock, G. (2009). Joventut i canvi social. Transformacions en les transicions a la vida adulta. *Àmbits*, 41, 36-42.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, (Vol.19), 3, 110-125.
- Quintini, G., i Martin, S. (2006). *Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market in OECD countries*, *OECD Social Employment and Migration Working Papers*, 39, París: OECD. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/351848125721>

- Ramos, R., Suriñach, J., i Artís M. (2009). La efectividad de las políticas activas de mercado de Trabajo para luchar contra el paro. La experiència de Catalunya. *Documents de Treball (IREA)*, 19, 1-22.
- Requena, M. (2006). Familia, convivencia y dependencia entre los jóvenes españoles. *Panorama Social*, 3, 64-77.
- Recio, A. (2001). Les Polítiques d'ocupació. En I. Brunet (Dir.) *Joves i transició al mercat de treball* (pp. 19-34). Barcelona: Barcelona Pòrtic - Enciclopèdia Catalana.
- Riaño, A. (2012). *Programa de cualificación profesional inicial itinerario laboral y planificación centrada en las personas con necesidades diversas*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y DD.EE de la Facultad de Educación de la UNED.
- Rifà, F. (1998). La garantia social a Catalunya. Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Aproximacions a la garantia social. Cap a un enfocament dels PGS*. (pp. 35-49). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Riudor, X. (Dir.) Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., i Olivella, M. (2011). Informe sobre el fracàs escolar a Catalunya. *Consell de Treball, Econòmica i Social e Catalunya*. Col·lecció d'estudis i informes 26.
- Rhodes, J. E., i DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254-258.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación la formación en España. *Revista de Educación, número extraordinario*, 31-62.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. i García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

- Rogero, J., i Gordo, J.L. (2006). La experiencia de la Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 341, 213-236.
- Romero, J.F., i Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. I. Definición, características y tipos*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.
- Romero, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M., Jaén, A., Martín, A., Martínez, C., Molina, L., i Santos, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (Vol.23), 2, 2º cuatrimestre, 4-21.
- Rué, F. (2003). El absentismo escolar como reto para la calidad educativa. *Documento de Trabajo 163*, Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.) Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Serra, R. (1998). ¿Hacia dónde se dirigen los PGS? Objetivos de los Programas de Garantía Social, desde una triple perspectiva. Martínez, I. (Comp.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 187-205). Valencia: Universidad de Valencia.
- Saldaña, J. (2013). *An introduction to codes and coding. The coding manual for qualitative researchers* (2ª ed.). London: Sage.
- Salvà, F. (2015) *Trayectorias de la educación secundaria al empleo: una perspectiva biográfica*. Grupo de investigación educación i ciudadanía. Plan Nacional I+D+I,



- 
- ref. EDU 2009-13312). Consultat 14 novembre 2016, <http://irie.uib.cat/files/explicamlarecerca/IDITINERARIOS.pdf>
- Salvà, F., Nadal, J., i Melià, M.A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1405-1419. doi:10.11600/1692715x.14235251115
- Salvà, F., Oliver Miquel F., i Comas R. (2013). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Sánchez Asín, A., Buisán, C., i Boix, J. L. (2006). La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, 171-196.
- Sánchez Asín, A., Buisán, C., Latorre, A., Martínez, F., Sans, A., García, J., Peralta, F., i Napione, E. (2004). *De los programas de garantía social a los programas de iniciación profesional. Pensamiento del profesorado y del alumnado*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Sánchez Domínguez, M. A., i García Quero, F. (2011). Crisis económicas y cambio institucional en España: de la gran depresión a la crisis de 2008. *Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada*, FEG-WP N° 02/11, 1-55.
- Sandín, M. P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Sanz, C. (2010). *La orientación profesional en los sistemas de formación profesional*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 643-652.
- Sanz, J. J. (2012). Europa 2020. *La estrategia europea para un crecimiento sostenible*. Madrid: Documentos de Trabajo de Audescol ECSA.

- Sarramona, J. (2014). Les lleis d'educació després del franquisme: implicacions per a Catalunya, *Educar*, 689 especial 30 aniversari, 33-53. doi:10.5565/rev/educar.689
- Serracant, P. (2012). *Generació Ni-Ni, estigmatització i exclusió social. Gènesi i evolució d'un concepte problemàtic i proposta d'un nou indicador*. Col·lecció aportacions 48. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família.
- Singly, F. (2005). Las formas de terminar y no terminar la juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 71, 111.121.
- Soler, A. (2007). Programas de garantía social. *Revista XXI. Revista de formación y empleo*, 5, 1-13.
- Sopeña, A. (2009). *Experiencias de acción tutorial: programas de cualificación profesional inicial del Departament d'Educació*. Consultat 5 desembre 2017, des de <http://www.mesyed.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/formacion-profesional/jornadas-conferencias/pcpis-diciembre-2009/acciontutorialcataluna.pdf?documentId=0901e72b801a8b2f>
- Stainback, S. (2001) L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*, 5, 18-25.
- Subirats, J. (Dir.), Rosetti, N. (Coord.), Vilchez, D., Martínez, M., i Cano, X. (2009). *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya*. Consultat 28 octubre 2016, des de [https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socweb/export/sites/default/socweb\\_ca/web\\_institucional/\\_fitxers/Avaluacions\\_PoliquesTransicioEscolaTreball2.pdf](https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socweb/export/sites/default/socweb_ca/web_institucional/_fitxers/Avaluacions_PoliquesTransicioEscolaTreball2.pdf)
- Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Terzian, M., Giesen, L., i Mbwana, K. (2009). Why teens are not involved in out-of-school time programs: The youth perspective. *Child Trends*, 38, 1-9.

- Tobes, P. (1998). El desarrollo de las políticas activas en España: Un análisis de los planes de acción para el empleo. *Revista del ministerio de Trabajo y asuntos sociales*, 36, 15-43.
- Tójar, J. C. (2001). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- UNESCO. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valiente, Ò. (Coord.), Zancajo, A., i Tarríño, À. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya. Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bufill.
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación (Tomo II)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Valls, F. (2007). Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 11, 5(1), 179-200.
- Valls, M. (2009). *El pla de transició al treball. Programa de Garantia Social: Un model de transició inclusiva*. Llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5087 de 10 de març de 2008. Consultat 27 abril 2016, des de <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200809/memories/1906m.pdf>
- Vega, A. i Aramendi, P. (2010). La atención a la diversidad: Interrogantes para la indicación profesional de los “fracasados”. *Enseñanza y Teaching*, 27(1), 157-170.
- Vélaz de Medrano, C. (2004). *Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social. Seminario sobre Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Propuestas para el Debate*. Ministerio de Educación y Ciencia. Zaragoza. Consultat 20 març 2016, des de [http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia\\_debate.pdf](http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia_debate.pdf)

- Vélaz de Medrano, C. (2011). Orientación Académica y Profesional en Educación Secundaria. En E. Martín e I. Solé (Eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*, (pp. 129-149). Barcelona: Graó.
- Walther, A., i Stauber, B. (Eds.) 1998: *Lifelong Learning in Europe / Lebenslanges Lernen in Europa*, Vol. 1. Options for the Integration of Living, Learning and Working / Optionen für die Integration von Leben, Lernen und Arbeiten. Neuling: Tübingen.
- Zacarés, J.J., i Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

## **BIBLIOGRAFIA LEGISLATIVA**

- Acord GOV/76/2015, de 26 de maig, pel qual s'aproven el Programa d'Ocupació Juvenil a Catalunya, Garantia Juvenil 2014-2020 i el pla d'actuació per al 2015, DOGC núm. 6881 (2015).
- Decret 10/2012, de 31 de gener, de modificació del Decret 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics, DOGC núm. 6058, 02.02.2012. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6058/1222153.pdf>
- Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya, DOGC núm. 1578, 03.04.1992. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/1578/660908.pdf>
- Decret 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics, DOGC núm. 4852, 29.03.2007. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/4852/898041.pdf>

---

Decret 123/2002, de 16 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació general dels programes de garantia social a Catalunya, DOGC núm. 3627, 02.05.2002. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/3627/241957.pdf>

Decret 140/2009, de 8 de setembre, pel qual es regulen els programes de qualificació professional inicial, DOGC, núm. 5463, 14.09.2009. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5463/968804.pdf>

Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 4915, 29.06.2007. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/4915/914194.pdf>

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, DOGC núm. 7477, 19.10.2017. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639867.pdf>

Decret 161/2009, de 27 d'octubre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria per a les persones adultes, DOGC núm. 5496, 02.11.2009. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5496/1038962.pdf>

Decret 187/2015, 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945, 28.08.2015. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441279.pdf>

Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, DOGC núm. 2528, 28.11.1997. Des de [http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret\\_299\\_1997.html](http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_299_1997.html)

Decreto 47/2014, de 1 de abril, de segunda modificación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Disposiciones Generales, BOPV, núm. 67, 07.04.2014. Des de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2014/04/1401615a.pdf>

Ley de Economía Sostenible, 8/2011, de 4 de març, BOE, núm. 55, S 4117 (2011).

Ley de Empleo 56/2003 del 16 de diciembre, BOE, núm. 301, del 17 de diciembre de 2003. Texto Consolidado. Última modificación 22 de enero de 2016, S 23102 (2003).

Ley Orgánica de Calidad de la Educación del 10/2002, del 23 de diciembre, BOE, núm. 307, S 25037 (2002).

Ley Orgánica de Educación del 2/2006 del 3 de mayo, BOE, núm. 196, S 7899 (2006).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo del 1/1990 del 3 de octubre, BOE, núm. 238, S 24172 (1990).

Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes del 9/1995 del 20 de noviembre, BOE, núm. 278, S 25202 (1995).

Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional del 5/2002 del 19 de junio, BOE, núm. 147, S 12018 (2002). Última modificación 20 de junio de 2012.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del 8/2013 del 9 de diciembre, BOE, núm. 295, S 12886 (2013).

Llei d'Educació de Catalunya del 12/2009 del 10 de juliol, DOGC, núm. 5422, del 10 del 16 de juliol de 2009. Des de <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48041.pdf>

Ordre ministerial 8351/1998, de 29 de març, per la qual es regulen els programes de Escoles-taller i Cases d'oficis, BOE, núm. 77, S 8351 (1988).

Ordre ministerial 1257/1993, de 12 de gener, que es regulen els programes de garantia social durant el període d'implantació anticipada del segon cicle de l'educació secundària obligatòria. BOE, núm. 16, S 1257 (1993).

---

Ordre ministerial ECI/2755/277, de 31 de juliol, per la qual es regulen els programes de qualificació professional inicial que es desenvolupen en l'àmbit de gestió del Ministeri d'Educació i Ciència, BOE, núm. 231, S 12181 (2007).

Ordre de 5 de juny de 2002, per la qual es regula la formació pràctica a centres de treball i els convenis de col·laboració amb empreses i entitats. DOGC, núm. 3657, 14.06.2002. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/3657/242739.pdf>

Ordre de 22 de juliol de 1993, per la qual s'autoritza impartir amb caràcter experimental els programes de garantia social, durant el curs 1993-94, a diversos centres docents i entitats col·laboradores, DOGC, núm. 1781, 09.09.1993. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/1781/705332.pdf>

Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria, DOGC, núm. 5155, 18.06.2008. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5155/1079768.pdf>

Ordre EDU/416/2007, de 13 de novembre, per la qual es modifica l'article 5 de l'Ordre ENS/193/2002, de 5 de juny, per la qual es regula la formació pràctica a centres de treball i els convenis de col·laboració amb empreses i entitats, DOGC, núm. 5014, 22.11.2007. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5014/922849.pdf>

Ordre EMO/293/2012, de 25 de setembre, per la qual s'estableixen les bases reguladores per a la concessió de subvencions per a la realització del Programa d'experiència professional per a l'ocupació juvenil a Catalunya "Joves per l'ocupació" i s'obre la convocatòria per a l'any 2012 i la convocatòria anticipada per al 2013, DOGC, núm. 6229, 09.10.2012. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6229/1263894.pdf>

Ordre ENS/193/2002, de 5 de juny, per la qual es regula la formació pràctica a centres de treball i els convenis de col·laboració amb empreses i entitats, DOGC, núm. 3657, 14.06.2002. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/3657/242739.pdf>

---

Ordre ENS/331/2015, de 28 d'octubre, per la qual s'aproven les bases reguladores per a la concessió de subvencions a centres educatius i establiments, per al desenvolupament de programes de formació i inserció, i s'obre la convocatòria pública per al curs 2015-2016, DOGC, núm. 6988, 02.11.2015. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6988/1453082.pdf>

Ordre TRE/500/2010 l'ordre, de 25 d'octubre, per la qual s'estableixen les bases que han de regir la concessió d'ajuts per a la realització del Programa d'Experiència Professional per a l'ocupació juvenil a Catalunya (Programa Suma't), DOGC, En el núm. 5746, 02.11.2010. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5746/1145440.pdf>

Real Decreto 127/2014, del 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la formación profesional básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básico y se modifica el Real Decreto 1850/2009, del 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, BOE, núm. 55, 05.03.2014. Des de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>

Real Decreto 282/1999, de 22 de febrero, se establece el programa de talleres de empleo, BOE, núm. 46, S 4409 (1999).

Real Decreto 356/2014, del 16 de mayo, se establecen siete títulos de formación profesional básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de formación profesional, BOE, núm. 130, S 5591 (2014).

Real Decreto 696/1995, del 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, BOE, núm. 131, S 13290 (1995).

Real Decreto 774/2015, del 28 de agosto, en que se establece seis títulos de formación profesional básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de formación profesional,



---

BOE, núm. 207, 29.08.2015. Des de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/08/29/pdfs/BOE-A-2015-9462.pdf>

Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre certificados de profesionalidad y correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional, BOE, núm. 138, S 14111 (1995).

Real Decreto 806/2006 del 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida per la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, BOE núm. 167, S 12687 (2006).

Real Decreto 1050/1997, de 27 de junio, sobre traspaso a la Generalidad de Cataluña de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación, BOE, núm. 180, S 16989 (1997).

Real Decreto 1577/1991 del 18 de octubre, de traspaso de la gestión de la formación profesional ocupacional a la Generalidad de Cataluña, BOE, núm. 268, 08.11.1991. Des de <https://www.boe.es/boe/dias/1991/11/08/pdfs/A36096-36104.pdf>

Resolució 1 de juliol de 2005 que dóna les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2005-2006. Full de disposicions i actes administratius, núm. 1060. Des de [http://educacio.gencat.cat/documents\\_publics/instruccions/instruccions05\\_06/Secundaria\\_publics\\_2005\\_2006.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents_publics/instruccions/instruccions05_06/Secundaria_publics_2005_2006.pdf)

Resolució ENS/102/2011, de 4 de gener, per la qual s'estableixen amb caràcter experimental cinc perfils professionals dels programes de qualificació professional inicial, DOGC, núm. 5804, 26.01.2011. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5804/1163682.pdf>

Resolució ENS/241/2015, de 9 de febrer, per la qual es modifica la Resolució ENS/1102/2014, de 21 de maig. La nova Resolució completa alguns aspectes de la Resolució ENS/1102/2014 i defineix els programes com un recurs formatiu estable,

---

DOGC, núm. 6815, 20.02.2015. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6815/1406306.pdf>

Resolució ENS/280/2015, de 18 de febrer, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matrícula d'alumnes als centres del Servei d'Educació de Catalunya i altres centres educatius, en els diversos ensenyaments sostinguts amb fons públic per al curs 2015-16. DOGC, núm. 6818, 25.02.2015. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6818/1407002.pdf>

Resolució ENS/1004/2016, de 18 d'abril, per la qual es determinen el calendari i els aspectes específics de la preinscripció per al curs 2016-2017 per als ensenyaments de batxillerat, batxillerat integrat amb música o dansa, cicles formatius de formació professional de grau mitjà i de grau superior, cursos d'accés a aquests cicles, programes de formació i inserció, cicles formatius d'arts plàstiques i disseny de grau mitjà i de grau superior, artístics superiors (art dramàtic, música, dansa, disseny i conservació i restauració de béns culturals), d'idiomes en escoles oficials d'idiomes, esportius, i els impartits en centres i aules de formació d'adults, DOGC, núm. 7105, 22.04.2016. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7105/1488677.pdf>

Resolució ENS/1102/2014, de 21 de maig, per la qual s'estableixen els programes de formació i inserció per al curs 2014-2015, DOGC, núm. 6628, 22.05.2014. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6628/1355923.pdf>

Resolució ENS/1245/2012, de 13 de juny, per la qual s'organitza el curs de formació específic per a l'accés als cicles de grau mitjà i el curs de formació específic per a l'accés als cicles de grau superior, DOGC, núm. 6158, 27.06.2012. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6158/1249809.pdf>

Resolució ENS/1786/2014, de 21 de juliol, de les instruccions per a la compleció dels programes de qualificació professional inicial, DOGC, núm. 6674, 29.07.2014. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6674/1366742.pdf>

Resolució ENS/2250/2014/, de 6 d'octubre, de l'estructura dels programes de formació i inserció. Estableixen l'estructura dels currículums i mòduls de FPB que integra cada perfil professional, DOGC, núm. 6727, 14.10.2014. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6727/1375724.pdf>

Resolució ENS/2453/2014, de 30 d'octubre, per la qual s'implanten inicialment els cicles de formació professional bàsica en pocs centres educatius públics, distribuïts en el territori català, DOGC, núm. 6743, 05.11.2014. Des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6743/1379293.pdf>

## **ANNEXOS**

---

## Annex 1: Entrevista adreçada a alumnes que han seguit itinerari formatiu

### GUIÓ ENTREVISTA PER L'ALUMNAT QUE HA SEGUIT UN ITINERARI FORMATIU

#### 1. FORMACIÓ

1. (1.1.1.) Quins **estudis has fet o estàs fent** en acabar el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP?
2. (1.1.2.) Després de finalitzar el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP has estat **combinant treball i estudis**? Entenent per combinar mitja jornada treballar i mitja jornada estudiar o bé estudiar durant el curs acadèmic i treballar temporada de vacances
3. (1.2.1.) Quin **perfil professional** has continuat estudiant? Com es que vas canviar de perfil professional? Per quins motius vas continuar el mateix perfil?
4. (1.2.2.) Com valores formar-te en el **mateix o diferent perfil professional** que vares aprendre en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP?
5. (1.3.1.) Per quins motius **no** has **continuat estudiant**?
6. (1.3.2.) De quina manera la **teva família t'ha ajudat** quan has decidit seguir o aturar els estudis?
7. (1.3.3.) El fet de seguir estudiant després de finalitzar el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP et va suposar destinar més temps a estudiar, a renunciar a vegades a divertir-te amb els amics, a ser constant amb els deures,..? (**esforç molt gran**)
8. (1.4.1.) El que vas **aprendre en el PQPI** et va ajudar a **prendre la decisió** de seguir estudiant?
9. (1.4.2.) Consideres què amb el que **has après en el PQPI t'ha ajudat a continuar estudiant**? Per què?
10. (1.5.1.) Quines **competències** (treball en equip, responsabilitzar-se de la feina, organitzar-se la feina, saber adaptar-se a les diferents tasques, interès per aprendre, puntualitat, tenir iniciativa, resoldre situacions que es presenten, prendre decisions) **has après en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP**?
11. (1.5.2.) D'aquestes **competències** (treball en equip, responsabilitzar-se de la feina, organitzar-se la feina, saber adaptar-se a les diferents tasques, interès per aprendre puntualitat, tenir iniciativa, resoldre situacions que es presenten, prendre decisions) que has après en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP **ja les havies fet a l'ESO**?
12. (1.6.1.) Com **vas viure o et vas sentir** en el **PQPI-PTT o al PQPI-FIAP i en les altres formacions posteriors**? (cicles formatius, adults, formació ocupacional)

13. (1.6.2.) Consideres què el que t'havies **plantejat a estudiar ho has fet?**
14. (1.6.3.) De què estàs **satisfet/a** (ambient, companys, els aprenentatges, resultats acadèmics, titulacions,...) de tot el **teu itinerari formatiu?**
15. (1.6.4.) De què estàs **satisfet/a de la teva experiència de combinar treball i estudis?**<sup>^</sup> Entenent per combinar mitja jornada treballar i mitja jornada estudiarió bé estudiar durant el curs acadèmic i treballar temporada de vacances.

## 2. LA TUTORIA

16. (3.1.1.) **La tutoria individual** que et varen fer els/les tutors/es al llarg del PQPI, **en què t'ha servit a tu, posteriorment al PQPI?** (sobre les teves actituds, interessos personals, expectatives, anar coneixent les teves pròpies capacitats o habilitats.
17. (3.1.2.) Opines que **l'orientació** que t'han ofert els tutors i les tutores del PQPI t'ha ajudat a **prendre decisions a la teva vida personal, els teus estudis i en el treball?** (autoconeixement, autoestima, habilitats socials, la formació, perfils professionals, recursos i eines de recerca de feina,...).
18. (3.2.1.) Estàs **satisfet/a amb l'acompanyament** que et varen fer **els tutors i les tutores**, al llarg del PQPI-PTT i del PQPI-FIAP respecte al teu projecte personal- formatiu – recerca de feina? Per què?

## 3. PROJECTE DE FUTUR

19. (4.1.) T'has proposat seguint formant? Per què o Com és això? (cursets relacionats amb professió, de la feina, ...)
20. (4.2.) Per tu és important anar **formant-te sempre?** Per què?
21. (4.3.) Després d'haver seguit estudiant o no, quina és **la feina que t'agradaria acabant fer?**

---

<sup>^</sup> (Pregunta 4) Es preguntarà als/les joves de PQPI-PTT o PQPI-FIAP que han compaginat formació i treball alhora.

## Annex 2: Entrevista adreçada a alumnes que han seguit itinerari laboral

### GUIÓ ENTREVISTA PER L'ALUMNAT QUE HA SEGUIT UN ITINERARI INSERCIÓ LABORAL

#### 1. INSERCIÓ LABORAL

1. (2.1.1.) A l'hora de buscar feina **com t'ho has fet?** En quines **dificultats** t'has trobat?
2. (2.1.2.) Podries explicar-nos en quins **llocs has treballat?** I de quines **feines has treballat?**
3. (2.1.3.) En els períodes de temps que estàs en **recerca de feina**, aprofites per matricular-te en alguna **activitat formativa?** Quina?
4. (2.1.4.) T'ajuda la teva **família** en la **cerca de feina?** Com? (et suggereixen accions per la recerca de feina, et proporcionen contactes, econòmica, emotiva,...).  
Quines **altres persones** t'han ajudat a buscar feina? I de quina manera? (facilitant contactes, parlant de tu, passant una oferta de treball,...)
5. (2.1.5.) Tens en compte les **opinions de la teva família** abans de prendre una decisió a l'inici d'una feina? I la dels teus **amics, companys, parella, ...**
6. (2.2.1.) Els llocs de **treball** que has ocupat tenen **relació** amb la formació **professionalitzadora**, que vas aprendre en el PQPI?
7. (2.2.2.) Quan **busques una feina**, prefereixes que estigui **relacionada** amb el que et vares **formar** en el **PQPI-PTT o PQPI-FIAP?** Per què?
8. (2.3.1.) Quan s'ha **finalitzat un contracte laboral** per quins motius ha estat?
- 9 (2.3.2.) Durant el temps que has treballat, **han millorat o han empitjorat les condicions contractuals** (categoria professional, horari, sou,...)
- 10 (2.3.3.) Quan t'has presentat a un empresari per optar a un lloc de treball, quines qüestions t'ha demanat:  
- **formació (titulació)**  
- **experiència laboral**  
- **habilitats** (treball en equip, iniciativa, puntualitat, compromís, ....)
- 11 (2.3.4.) Dels aspectes anteriors quins són els teus **punts forts i quins són els punt febles?**
12. (2.3.5.) T'has plantejat quins hauries de **millorar?** I de **quina manera?**
13. (2.3.6.) **Si no has trobat feina** de l'especialitat que et vares formar al PQPI-PTT o al PQPI- FIAP, **a que ho atribueixes?** (escasses ofertes al mercat de treball, manca en l'esforç de buscar feina, poca formació, falta d'habilitats,... o altres motius)

14. (2.4.1.) Quins **aprenentatges** dels que vas fer al **PQPI** creus que t'han estat útils per a la teva **experiència laboral**? (si no surt la primera vegada fer incidència amb les competències transversals: treball en equip, responsabilitzar-se de la feina, organitzar-se la feina, saber adaptar-se a les diferents tasques, interès per aprendre, puntualitat, tenir iniciativa, resoldre situacions que es presenten, prendre decisions.
15. (2.4.2.) Consideres que les **pràctiques** que vares fer en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP t'han **ajudat en les feines** en què has treballat? Per què?
16. (2.6.1.) Les **feines que has treballat** un cop has acabat el PQPI són les que **t'hauria agradat trobar o t'hagués trobar algun altre tipus de feina**?
- 17 (2.6.2) De la teva **experiència laboral** fins ara, de què estàs **satisfet/a**? Per què? S'entén per satisfacció (a nivell d'estabilitat de feina, possibilitats de progrés en la feina, ambient de treball,...)

## 2. TUTORIA

18. (3.1.1.) **La tutoria individual** que et varen fer els/les tutors/es al llarg del PQPI, **en què t'ha servit a tu, posteriorment al PQPI**? (sobre les teves actituds, interessos personals, expectatives, anar coneixent les teves pròpies capacitats o habilitats).
19. (3.1.2.) Opines que **l'orientació** que t'han ofert els tutors i les tutores del PQPI t'ha ajudat a **prendre decisions a la teva vida personal, els teus estudis i en el treball**? (autoconeixement, autoestima, habilitats socials, la formació, perfils professionals, recursos i eines de recerca de feina,...).
20. (3.2.1.) Estàs **satisfet/a amb l'acompanyament** que et varen fer **els tutors i les tutores**, al llarg del PQPI-PTT i del PQPI-FIAP respecte al teu projecte personal - formatiu - recerca de feina? Per què?



### Annex 3: Entrevista adreçada a famílies que tenen un fill que ha seguit itinerari formatiu

#### GUIÓ ENTREVISTA PER LES FAMÍLIES

##### 1. FORMACIÓ

1. (1.1.1.) **Com va viure** el/la seu/va fill/a l'experiència formativa després del PQPI-PTT o PQPI-FIAP? (com va viure = aspectes positius, entusiasme, amb ganes, dificultats que s'hagi anat trobant).
2. (1.1.2.) Quin/s **motiu/s** va/n fer que el seu fill/a **abandonés o continués** els estudis després d'acabar el PQPI?
3. (1.1.3.) Opina que **els resultats** que obté el/la seu/va fill/a **correspon a l'esforç que ha posat?** (esforç = destinar més temps a estudiar, a renunciar a vegades a divertir-se amb els amics, a ser constant amb el deures).
4. (1.1.4.) Què els va semblar que el/a seu/va fill/a va **prendre la decisió de continuar o abandonar els estudis?**
5. (1.2.1.) Vostè opina que el **PQPI-PTT o PQPI-FIAP ha contribuït** a que el/la seu/va fill/a **continués estudiant?**, En quin sentit ha contribuït el PQPI?
6. (1.2.2.) El que el que **ha après** al el/la seu/va fill/a en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP li ha servit **per seguir estudiant?**
7. (1.3.1.) Opina que el/la seu/va **fill/a està satisfet/a amb el seu itinerari formatiu?**
8. (1.3.2.) **Vostè està satisfet amb la continuació dels seus estudis, del/de la seu/va fill/a?**
9. (1.3.4.) Com valora l'experiència, en què el/la seu/va fill/a **compagini estudis amb el treball?** ^ Per què?

##### 2. LA TUTORIA

10. (3.1.1.) Vostès han observat algun **canvi en el/la seu/seva fill/a** al llarg del PQPI-PTT o PQPI-FIAP (exemple: interès per la formació, assistència continua a classe, puntualitat, treballar en equip, responsabilitat i compromís,...)
11. (3.1.2.) Considera que **l'acompanyament que sol fer el/la tutor/a** ha fet reflexionar en **aspectes personals** al/a la seu/va fill/a? (aspectes personals, maduresa, creixement personal,...)

---

^ (Pregunta 4) Es preguntarà a les famílies que els seus fills han compaginat formació i treball alhora.

- 
12. (3.1.4) Valora que hi ha hagut una **bona comunicació entre els/les tutors/es del PQPI- PTT i PQPI-FIAP amb vostès**, per tal de fer el seguiment del creixement personal del seu/va fill/a?
13. (3.2.1.) Com valoren vostès **l'assessorament (consells, orientació)** que li varen fer els tutors i les tutores del PQPI-PTT o PQPI-FIAP en al/la seu/va fill/a respecte al seu projecte personal – formatiu – recerca de feina?

### 3. PROJECTE DE FUTUR

14. (4.1.1.) El/la seva **fill/a** li ha manifestat **continuar estudiant?** A què es degut?
15. (4.1.2.) **Vostè** pensa què és important que el/la seu/va fill/a es vagi **formant al llarg de la seva vida?**
16. (4.1.3.) De què creu que el/la seu/va **fill/a li agradaria treballar en un futur?**

## Annex 4: Entrevista adreçada a famílies que tenen un fill que ha seguit itinerari laboral

### GUIÓ ENTREVISTA PER LES FAMÍLIES

#### 1. INSERCIÓ LABORAL

1. (2.1.1.) Si en alguna ocasió s'ha **restringit el contracte** al/a la seu/va fill/a, per quin **motiu/s** ha estat?
2. (2.1.2.) El/la seu/va fill/a li han **millorat les condicions contractuals**? (horari, sou, categoria professional, tipus de contracte...)
3. (2.1.3.) Quan el/a seu/va **fill/a** ha anat a **demanar feina, quins requisits** li han demanat per fer la feina? (formació, experiència laboral o habilitats transversals). **Creu que el seu fill els té?** (habilitats transversals = treball en equip, responsabilitzar-se de la feina, organitzar-se la feina, saber adaptar-se a les diferents tasques, interès per aprendre, puntualitat, tenir iniciativa, resoldre situacions que es presenten, prendre decisions)
4. (2.1.4.) Com creu que va **viure o sentir el/la seu/va fill/a les primeres setmanes** en la seva/es feina o feines? (a nivell de recursos personals i emocionals per afrontar un entorn laboral)
- 5 (2.1.5.) El/la seu/va fill/a **està buscant feina? li costa? A què és degut?** (a la situació econòmica, a la sort, a l'esforç i dedicació a buscar feina, poca formació, habilitats personals,...) ^
6. (2.2.1.) El que **ha après el/la seu/va fill/a** en el PQPI-PTT i PQPI-FIAP li ha estat **útil per a la seva experiència laboral?**
7. (2.2.2.) Creu que les **pràctiques** que va fer el/ seu/va fill/a en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP l'han ajudat a **desenvolupar millor les tasques en el seu lloc de treball?**
8. (2.3.1.) Considera que el/la seu/va fill/a està **satisfet/a de la seva experiència laboral?**
9. (2.3.2.) Després de finalitzar el PQPI PTT o PQPI-FIAP, opina que el/la seu/va fill/a ha anat **complint els propòsits laborals** que s'havia plantejat al finalitzar el PQPI?

#### 2. LA TUTORIA

10. (3.1.1.) Vostès han observat algun **canvi en el/la seu/seva fill/a** al llarg del PQPI-PTT o PQPI-FIAP (exemple: interès per la formació, assistència continua a classe, puntualitat, treballar en equip, responsabilitat i compromís,...)

^ (Pregunta 5) Es preguntarà a les famílies que els seus fills estant o han estat en procés de recerca de feina.

- 
11. (3.1.2.) Considera que **l'acompanyament que sol fer el/la tutor/a** ha fet reflexionar en **aspectes personals** al/a la seu/va fill/a? (aspectes personals, maduresa, creixement personal,...)
12. (3.1.4) Valora que hi ha hagut una **bona comunicació entre els/les tutors/es del PQPI- PTT i PQPI-FIAP amb vostès**, per tal de fer el seguiment del creixement personal del seu/va fill/a?
13. (3.2.1.) Com valoren vostès **l'assessorament (consells, orientació)** que li varen fer els tutors i les tutores del PQPI-PTT o PQPI-FIAP en al/la seu/va fill/a respecte al seu projecte personal – formatiu – recerca de feina?

### **3. PROJECTE DE FUTUR**

14. (4.1.1.) El/la seva **fill/a** li ha manifestat **continuar estudiant?** A què es degut?
15. (4.1.2.) **Vostè pensa** què és important que el/la seu/va fill/a es vagi **formant al llarg de la seva vida?**
16. (4.1.3) De què creu que el/la seu/va **fill/a li agradaria treballar en un futur?**

## Annex 5: Entrevista adreçada als tutors d'altres recursos formatius

### GUIÓ ENTREVISTA PELS TUTORS/ES CFGM, ESCOLA D'ADULTS I CENTRES DE FORMACIÓ OCUPACIONAL

1. (1.1.1.) Quins són els **motius** que fa que l'alumnat del PQPI s'incorporin als estudis posteriors?
2. (1.1.2.) Com s'adapten els alumnes que provenen del PQPI-PTT o PQPI-FIAP durant el **primer trimestre**, al vostre centre? (deures, comportament, ...)
3. (1.1.3.) Considera que aquests alumnes necessiten una **acció tutorial continuada, a l'inici i al llarg** del curs, des del vostre centre?
4. (1.1.4.) Opina que si hagués una **coordinació** entre els/les tutors/es del PQPI-PTT i PQPI-FIAP i els/les tutors/es dels centres (CFGM, E.A. i F.O.) facilitaria l'adaptació d'aquests alumnes als estudis posteriors (CFGM, GESO, FO)? Per què?
5. (1.1.5.) Quins són els **motius** que fa que l'alumnat del PQPI abandonin els estudis posteriors?
6. (1.2.1.) El/la jove que ha cursat un PQPI-PTT o PQPI-FIAP ha pogut seguir bé els estudis del vostre centre?
7. (1.2.2.) Quins aspectes, considera que caldria intensificar més des dels PQPI-PTT o PQPI-FIAP? (estratègies d'aprenentatges, hàbits, actituds...)
8. (1.2.3.) Com valora la **formació professional** que ha adquirit l'alumne que ha finalitzat un PQPI-PTT o PQPI-FIAP? (competències professionals i transversals) **TUTOR/A CFGM**
9. (1.2.4.) Considereu que els/les alumnes que han fet les **pràctiques** en un PQPI tenen facilitat per desenvolupar les pràctiques en els CFGM? **TUTOR/A CFGM**
10. (1.3.1.) Hi han algunes **competències t.** en les quals els/les alumnes del PQPI-PTT i PQPI-FIAP mostren un **grau d'assoliment** superior que en d'altres? Quines? I quines **competències t.** tenen **menys assolides** que en d'altres?
11. (1.3.2.) Quines competències transversals considera que **s'haurien d'insistir més als PQPI**?
12. (1.4.1.) **L'alumnat** que ve d'un PQPI-PTT o PQPI-FIAP està **satisfet amb els estudis posteriors** que està fent?
13. (1.4.2.) Al llarg del curs va canviant les expectatives que té l'alumne que té inicialment a nivell personal i formatiu?

- 
14. (1.4.3.) **Com són les expectatives que tenen els/les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP?** (ajustades, realistes, desajustades,...) (PREGUNTA DE PROJECTE DE FUTUR)
15. (2.1.1) En quina **freqüència feu tutoria individualitzada a cada alumne?** És suficient?
- 16 (2.1.3.) En quins aspectes o aprenentatges incidiu més a través de les tutories amb l'alumne?
17. (2.1.4.) Opina que a través de les **tutories l'alumnat del PQPI reflexiona i pren decisions personals, acadèmiques i professionals?**

## Annex 6: Entrevista adreçada als empresaris

### GUIÓ ENTREVISTA PER L'EMPRESARIAT

#### 1. FORMACIÓ

1. (1.1.1.) Quan ha de **seleccionar un/a jove què sol demanar?** (formació, experiència o habilitats)
2. (1.1.2.) Com **viuen** els/les joves les **primeres setmanes a la feina?**
3. (1.1.3.) Quins creu que són els **motius** pels quals **els/les joves** del PQPI-PTT o PQPI-FIAP **no continuen treballant?**, I els motius pels quals es mantenen a la feina?
4. (1.1.4.) Què els hi **manca aquests joves què fa que no se'ls hi renovi la contracte?**
5. (1.2.1.) En què creu que els/les joves del PQPI-PTT o PQPI-FIA **estan ben formats** per poder ser auxiliar de...?
6. (1.2.2.) Quines són les **principals dificultats que tenen els/les joves** de PQPI-PTT i PQPI-FIAP per poder ser un bon auxiliar de...?
7. (1.2.3.) Opina que **les pràctiques** ajuden als/les joves del PQPI desenvolupin millor les tasques?
8. (1.2.4.) Valora que aquests/es joves tenen assolides **les competències tals** com: la puntualitat, l'assistència diària a la feina, la responsabilitat, el treball en equip, l'interès per aprendre, captar i interpretar els missatges?
9. (1.4.1.) Opina què els/les joves del PQPI-PTT i PQPI-FIAP estan de les **tasques laborals** que fa?
10. (1.4.2.) Creu que **el/la jove** del PQPI-PTT i PQPI-FIAP **es troba a gust en la seva feina?** (companys, feina, ambient, clients, cap,...)
11. (1.4.3.) Observa que les **expectatives** que tenen els/les joves del PQPI inicialment sobre la feina, es van modificant?

#### 3. PROJECTE DE FUTUR

21. (4.4) Quina és la **feina que t'agradaria acabant fer?**
22. (4.5.) Quina és la teva previsió a nivell de **feina, a un any vista?** (canviar de feina en el mateix sector, canviar de feina en diferent sector, tornar a estudiar, millorar de categoria professional,...)

## **Annex 7: Carta adreçada als jutges per validar els instruments de recollida d'informació**

Benvolgut/da,

Em poso en contacte amb tu com a persona que (coneixes a fons els PQPI o que has dut a terme recerques en l'àmbit de la transició de joves a l'edat adulta i vida activa) per demanar-te la teva col·laboració en la validació d'uns instruments de recollida d'informació de la recerca que estic realitzant. A continuació t'explico breument el plantejament de la recerca i quin és la col·laboració concreta que m'agradaria sol·licitar-te.

Fa un temps que he iniciat l'elaboració d'una tesi doctoral a la Universitat de Girona, que té l'objectiu d'estudiar els programes de qualificació professional inicial (PQPI) com a alternativa per a la transició al treball o com a continuïtat formativa per a joves amb baixa qualificació. És a dir, m'interessa sobretot analitzar fins a quin punt aquests programes constitueixen una oportunitat formativa alternativa per als/les joves. Per fer aquesta recerca em centro en l'estudi dels itineraris formatius i els itineraris d'inserció laboral que van seguir joves una vegada finalitzada la seva formació en el PQPI el curs 2009-10. També tinc interès en estudiar quin paper juga la tutoria individualitzada i l'orientació personal, acadèmica i professional, que es desenvolupa en els PQPI, en la definició del projecte de futur de l'alumne/a i en l'acompanyament a la inserció laboral i educativa. Per tant, els objectius de la recerca són:

1. Analitzar la incidència dels PQPI-PTT i PQPI-FIAP sobre els itineraris de continuïtat educativa
2. Analitzar la incidència dels PQPI sobre els itineraris de continuïtat laboral.
3. Analitzar la incidència de la tutoria i de l'orientació en el procés de transició de l'alumnat

Una part important d'aquest estudi es basarà en la realització d'entrevistes adreçades als alumnes del PQPI-PTT i PQPI-FIAP i les seves famílies, tutors d'altres opcions formatives i empresaris que han tingut alumnes procedents d'aquests programes postobligatoris. Elaborem, doncs, entrevistes adreçades als següents col·lectius:

1. Entrevista adreçada a joves que van fer la formació de PQPI el curs 2009-10. Dins d'aquest col·lectiu se seleccionaran joves que han seguit els dos itineraris següents:
  - a. Joves que han continuat estudiant, compaginant, a vegades, estudis i treball.
  - b. Joves que han optat per anar a treballar i/o que en algun moment determinat s'ha trobat en procés de recerca de feina.
2. Entrevista adreçada a les famílies dels joves del grup anterior.
3. Entrevista adreçada a tutors d'altres opcions formatives (cicles formatius de grau mitjà, cursos de l'escola d'adults i cursos de formació ocupacional) que han treballat des del curs 2009-10 amb alumnes procedents dels PQPI.
4. Entrevista adreçada a empresaris que, des de l'any 2009, han contractat a joves que han fet la formació en el PQPI

Aquestes entrevistes seran útils per analitzar les percepcions i valoracions de les diferents persones que estant involucrades en les trajectòries formatives i/ laborals dels alumnes PQPI-PTT i el PQPI-FIAP i l'acció tutorial del PQPI. En una altra fase de la recerca ens adreçarem



als tutors dels PQPI per recollir les seves opinions i percepcions en relació als temes de l'estudi.

En aquest moment et voldria demanar, doncs, la teva col·laboració en el procés de validació de les entrevistes. La teva opinió i la de les altres persones a qui he demanat ajuda em serà molt útil per millorar el plantejament de les diferents entrevistes. A continuació adjunto un document on consten les indicacions sobre com fer el procés de validació i les taules a on apareixen els objectius de recollida d'informació, les preguntes de les entrevistes, i l'espai per indicar si la pregunta es considera vàlida o no i l'espai on es poden fer observacions o suggerir modificacions de les entrevistes.

T'agraeixo sincerament la teva col·laboració i, si necessites qualsevol aclariment sobre la recerca o sobre el procediment a seguir, no dubtis en posar-te en contacte amb mi a través del correu electrònic [soller2xtec.cat](mailto:soller2xtec.cat). Et volia demanar també que, si t'és possible, em retornis el document amb la validació abans del dia **21 de desembre**.

Cordialment,

Sílvia Oller i Ribas

Girona, 10 de desembre de 2012

## **Annex 8: Document de treball per validar els instruments de recollida d'informació**

# **VALIDACIÓ DELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ**

**Sílvia Oller**  
**Desembre 2012**

---

**INDEX**

OBSERVACIONS PER A LA VALIDACIÓ DELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	4
I ENTREVISTA ALS ALUMNES	5
II ENTREVISTA A LES FAMÍLIES	12
III ENTREVISTA ALS TUTORS DE CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ, CURSOS DE L'ESCOLA D'ADULTS I CURSOS DE FORMACIÓ OCUPACIONAL	17
IV ENTREVISTA ALS EMPRESARIS	21

## OBSERVACIONS PER A LA VALIDACIÓ DELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

El document que tens a les mans conté la planificació dels diferents instruments de recollida d'informació que es té previst utilitzar en la investigació que s'ha presentat a la carta que s'adjunta. Concretament, els instruments són els següents:

1. Entrevista als/les alumnes de la promoció acadèmica 2009-10. Dins d'aquest col·lectiu se seleccionaran joves que han seguit els dos itineraris següents:
  - Joves que han continuat estudiant, compaginant, a vegades, estudis i treball.
  - Joves que han optat per anar a treballar i/o que en algun moment determinat s'ha trobat en procés de recerca de feina.
2. Entrevista adreçada a les famílies dels joves del grup anterior
3. Entrevista adreçada a tutors d'altres opcions formatives (cicles formatius de grau mitjà, cursos de l'escola d'adults i cursos de formació ocupacional) que han treballat des del curs 2009-10 amb alumnes procedents dels PQPI.
4. Entrevista adreçada a empresaris que, des de l'any 2009, han contractat a joves que han fet la formació en el PQPI.

Els objectius generals de les entrevistes són els següents:

1. Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne/a que ha participat en un programa PQPI-PTT i PQPI-FIAP.
2. Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne/a un any després d'haver finalitzat el PQPI-PTT i PQPI-FIAP.
3. Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a la orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT i PQPI-FIAP.

A continuació trobareu unes taules on s'indica el bloc, l'objectiu i les preguntes previstes per aquest objectiu, per cada una de les entrevistes. Per tal de validar cada instrument t'agrairia que assenyalessis amb una creu els atributs que consideris que té, partint de la definició de cada atribut que pots consultar en la següent taula.

<b>ATRIBUT</b>	<b>DEFINICIÓ</b>
Comprensible	Té una definició clara i intel·ligible que permet una fàcil interpretació. És comprensible per totes les persones que han de contestar: alumnat, tutors/es, empresariat i famílies.
Rellevant	Té la capacitat de representar el que es pretén estudiar. Capta l'essència de la qüestió i per tant és conseqüent amb els propòsits de la recerca.
Coherent	És coherent amb cada un dels objectius de recollida d'informació que es vol analitzar.

Tot seguit hi ha un espai per si vols escriure les observacions i comentaris que consideris oportuns de cada pregunta. Al final de cada entrevista es disposa d'una taula per comentar altres aspectes.

## I ENTREVISTA ALS ALUMNES

### 1. PRIMER OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne/a que ha participat en un programa PQPI-PTT i PQPI-FIAP

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.1. Descriure els itineraris de continuïtat formativa	1.	Podries explicar quina formació has continuat després de finalitzar el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP?				
	2.	Has compaginat els estudis amb el treball? <sup>^</sup>				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.2. Identificar la relació dels estudis posteriors amb el perfil professional del PQPI	1.	Per quin motiu vas decidir canviar o continuar estudiant en mateix perfil que vas fer en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP?				
	2.	És millor seguir formant-se en el mateix perfil professional que vares aprendre en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP				
	3.	La feina que fas o feies està relacionada amb els estudis que fas o feies? <sup>^</sup>				

<sup>^</sup> (Pregunta 2) Es preguntarà als joves de PQPI-PTT o el PQPI-FIAP que han compaginat formació i treball alhora.

<sup>^</sup> (Pregunta 3) Es preguntarà als joves de PQPI-PTT o el PQPI-FIAP que han compaginat formació i treball alhora.

<b>Preguntes</b>	<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>OBSERVACIONS I COMENTARIS</b>
Per quin motiu has deixat de continuar estudiant?				
Com han viscut la teva família la teva decisió de deixar o continuar els estudis				
Com vas viure o et vas sentir en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP i en les altres formacions posteriors? (cicles formatius, adults, formació ocupacional)				
El fet de continuar estudiant et va suposar un esforç molt gran?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.4. Analitzar què ha aportat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP en la continuïtat formativa	1.	Si has continuat estudiant, què creus que t'ha aportat el PQPI?				
	2.	El que vas fer en el PQPI et va ajudar a prendre la decisió de seguir estudiant o no?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.5. Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació a la continuïtat formativa	1.	Quines coses has après en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP?				
	2.	D'aquestes coses que has après en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP ja les havies fet a l'ESO?				
	3.	De tot això que has après en el PQPI t'ha ajudat o t'ha servit per seguir estudiant?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPRESIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.6 Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives formatives	1.	Creus que has complert les teves expectatives formatives que t'havies proposat quan vas finalitzar el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP?				
	2.	De què estàs satisfet /a del teu itinerari formatiu?				
	3.	Consideres que és important que et vagis formant al llarg de la teva vida?				
	4.	Com vius o has viscut l'experiència de compaginar els estudis amb el treball? <sup>^</sup>				

<sup>^</sup> (Pregunta 4) Es preguntarà als joves de PQPI-PTT o PQPI-FIAP que han compaginat formació i treball alhora.



**2. SEGON OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne/a un any després d'haver finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
2.1. Descriure els itineraris laborals	1.	Després de finalitzar el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP a on has anat a treballar? (hotel, botiga, supermercat, oficina, restaurant, viver,...)				
	2.	I quines feines has treballat?				
	3.	En els períodes de temps que estàs en recerca de feina, aprofites per matricular-te en alguna activitat formativa? Quina? *				
	4.	De quina manera t'ajuda la teva família a buscar feina?*				
	5.	Abans de prendre una decisió en la incorporació al món laboral tens en conte les opinions de la teva família?				

\* (Pregunta 3 i 4) Es preguntarà als/les joves de PQPI-PTT o el PQPI-FIAP estant o han estat en procés de recerca de feina.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
2.2. Identificar la relació de les ocupacions amb els perfils professionals formats	1.	De la feina o les feines en que has treballat fins ara ha o han tingut relació amb la formació professionalitzadora que vares fer en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP?				
	2.	Quan busques una feina, prefereixes que estigui relacionada amb el que et vares formar en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP?*				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
2.3. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de l'itinerari laboral	1.	Quan s'ha interromput un contracte laboral per quins motius han estat?				
	2.	Durant el temps que has treballat, han millorat les condicions contractuals (categoria professional, horari, sou,...)				

(Pregunta 2) Es preguntarà als/les joves de PQPI-PTT o el PQPI-FIAP que estant o han estat en procés de recerca de feina.

	3.	De les ofertes de treball que t'has presentat què és el que sol demanar més l'empresari al futur treballador: - formació - experiència - habilitats (treball en equip, iniciativa, puntualitat, compromís, ....)				
	4.	Dels aspectes anteriors, creus que els tens?				
	5.	T'has plantejat quin hauries de millorar? I de quina manera?				
	6.	El fet de no trobar feina de l'especialitat que et vares formar al PQPI-PTT o al PQPI-FIAP a que ho atribueixes (la situació econòmica, a la sort, a l'esforç i dedicació a buscar feina, poca formació, habilitats personals,...)*				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
2.4. Analitzar l'assoliment de les competències professionals en l'alumnat PQPI en relació a la seva experiència laboral	1.	De què t'ha servit la formació del PQPI-PTT o el PQPI-FIAP en la teva experiència laboral?				
	2.	Creus que les pràctiques que vares fer en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP t'han ajudat desenvolupar millor les feines laborals?				

\* (Pregunta 6) Es preguntarà als/les joves de PQPI-FIAP o PQPI-PTT que estant o han estat en procés de recerca de feina.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
2.5. Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació a la inserció laboral	1.	De les coses que has après en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP què t'ha ajudat en les feines que has treballat?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
2.6. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives laborals	1.	Creus que has complert els teus propòsits laborals que t'havies proposat al finalitzar el PQPI?				
	2.	De la teva experiència laboral fins ara, en què estàs satisfet/a?				
	3.	Quina és la teva previsió a nivell de feina en un futur?				

**3. TERCER OBJECTIU GENERAL: Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a la orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
3.1. Valorar el paper que juga la tutora en l'adquisició de les competències personals	1.	Et sembla què t'ha servit a nivell personal el seguiment que et varen fer els tutors i les tutores al llarg del curs PQPI-PTT o PQPI-FIAP?				
	2.	Opines que l'orientació que t'han ofert els tutors i les tutores del PQPI t'ha ajudat a prendre decisions personals				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
3.2. Conèixer el grau de satisfacció personal de l'alumnat que ha participat en un PQPI-PTT o PQPI-FIAP	1.	Estàs satisfet/a de l'assessorament que et varen fer els tutors i les tutores, al llarg del curs del PQPI-PTT i del PQPI-FIAP respecte al teu projecte personal - formatiu - recerca de feina? Per què?				

---

**4. OBSERVACIONS I COMENTARIS DE LES ENTREVISTS ALS ALUMNES**

## II ENTREVISTA A LES FAMÍLIES

### 1. PRIMER OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne/a que ha participat en un programa PQPI-PTT i PQPI-FIAP.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.1. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de la continuïtat formativa	1.	Com va viure el/la seu/va fill/a l'experiència formativa PQPI-PTT o PQPI-FIAP i la formació posterior (cicles formatius de grau mitjà, escola d'adults o la formació ocupacional)?				
	2.	Creu que els resultats que ha obtingut el/la seu/va fill/a reflecteix el seu grau d'esforç?				
	3.	Per quin motiu va fer que el el/la seu/va fill/a abandonés o continués els estudis?				
	4.	De quina manera han viscut vostès quan el/la seu/va fill/a va prendre la decisió de continuar o abandonar els estudis?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.2. Analitzar que ha aportat el PQPI-PTT o PQPI-FIAP en la continuïtat formativa	1.	Vostè creu que el PQPI-PTT o PQPI-FIAP ha contribuït a que el/la seu/va fill/a continui estudiant?, En quin sentit ha contribuït el PQPI?				
	2.	Opina que la formació que ha rebut el/la seu/va fill/a del PQPI-PTT o PQPI-FIAP l'ha ajudat a que sigues més fàcil estudiar?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.3. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives formatives	1.	Opina que el/la seu/va fill/a està satisfet/a amb el seu itinerari formatiu?				
	2.	Vostè està satisfet amb la continuació dels seus estudis? I què en pensa de la satisfacció del/de la seu/va fill/a?				
	3.	Considera que és important que el/la seu/va fill/a es vagi formant al llarg de la seva vida.				
	4.	Com valora l'experiència, en que el/la seu/va fill/a compagini estudis amb el treball? <sup>^</sup>				

<sup>^</sup> (Pregunta 4) Es preguntarà a les famílies que els seus fills han compaginat formació i treball alhora.



**2. SEGON OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne/a un any després d'haver finalitzat el PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPRESIBLE	RELEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
2.1. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de l'itinerari laboral	1.	Si alguna ocasió s'ha restringit el contracte, per quin motiu/s ha estat?				
	2.	Valora que el/la seu/va fill/a li han millorat les condicions contractuals (horari, sou, categoria professional, tipus de contracte...)?				
	3.	Dels següents requisits quins són els sol demanar l'empesariat als joves: formació, experiència laboral o habilitats transversals). Creu que el seu fill els té?				
	4.	Com creu que va viure o sentir el/la seu/va fill/a les primeres setmanes en la seva/es feina o feines?				
	5.	El fet que el/la seu/va fill/a no trobi feina en aquests moments a que ho atribueix (la situació econòmica, a la sort, a l'esforç i dedicació a buscar feina, poca formació, habilitats personals,...)*				

\* (Pregunta 5) Es preguntarà a les famílies que els seus fills estant o han estat en procés de recerca de feina.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
2.2. Analitzar l'assoliment de les competències professionals en l'alumnat PQPI en relació a la seva experiència laboral	1.	Opina que els aprenentatges del PQPI-PTT i PQPI-FIAP que ha assolit el/la seu/va fill/a li han estat útils a la seva experiència laboral?				
	2.	Valora que les pràctiques que ha portat a terme el/ seu/va fill/a en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP l'ha ajudat a desenvolupar millor les tasques de la seva feina?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
2.3. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives laborals	1.	Creu que el/la seu/va fill/a està satisfet/a de la seva experiència laboral?				
	2.	Opina que el/la seu/va fill/a ha anat complint els propòsits laborals que s'havia plantejat al finalitzar el PQPI-PTT o PQPI-FIAP?				
	3.	De què creu que el/la seu/va fill/a vol treballar?				

**3. TERCER OBJECTIU GENERAL: Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a la orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
3.1. Valorar el paper que juga la tutoria i l'orientació en el desenvolupament personal de l'alumnat	1.	Vostès han observat algun canvi en el/la seu/seva fill/a al llarg del PQPI-PTT o PQPI-FIAP (exemple: interès per la formació, assistència continua a classe, puntualitat, treballar en equip, responsabilitat i compromís,...)				
	2.	Considera que l'acompanyament que sol fer el/la tutor/a ha fet pensar aspectes personals al/a la seu/va fill/a?				
	3.	Opina que l'orientació que l'hi ha ofert els/les tutors/es al/a la seu/va fill/a li ha ajudat a prendre decisions personals?				
	4.	Valora que hi ha una bona comunicació entre els/les tutors/es del PQPI-PTT i PQPI-FIAP amb vostès, per tal de fer el seguiment del creixement personal del seu/va fill/a?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
3.2. Detectar la satisfacció personal de l'alumnat que ha participat en un PQPI-PTT o PQPI-FIAP	1.	Vostès com valoren l'assessorament (consells) que li varen fer els tutors i les tutores del PQPI-PTT o PQPI-FIAP en el/la seu/va fill/a respecte al seu projecte personal – formatiu – recerca de feina?				

#### 4. OBSERVACIONS I COMENTARIS DE L'ENTREVISTA A LES FAMÍLIES

### III ENTREVISTA ALS TUTORS DE CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ, CURSOS DE L'ESCOLA D'ADULTS I CURSOS DE FORMACIÓ OCUPACIONAL

#### 1. PRIMER OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne/a que ha participat en un programa PQPI-PTT i PQPI-FIAP.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.1. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de la continuïtat formativa	1.	Quins són els possibles motius pels quals els/les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP abandonen els estudis?				
	2.	Quins són els possibles motius pels quals els/les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP abandonen els estudis?				
	3.	Creu que la coordinació entre el PQPI-PTT i PQPI-FIAP facilitaria l'adaptació d'aquests alumnes als nous estudis?				
	4.	Com s'adapten els alumnes que provenen del PQPI-PTT o PQPI-FIAP durant el primer trimestre, al vostre centre?				
	5.	Opina que aquests alumnes necessiten una acció tutorial més continuada a l'inici de curs?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.2. Analitzar que ha aportat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP en la continuïtat formativa	1.	El jove que ha cursat un PQPI-PTT o PQPI-FIAP li ha permès seguir bé els estudis del vostre centre?				
	2.	Quins aspectes, considera que caldria treballar més des dels PQPI-PTT o PQPI-FIAP?				
	3.	Com valora la formació professional que ha adquirit l'alumne que ha finalitzat un PQPI-PTT o PQPI-FIAP?				
	4.	Creieu que els alumnes que han fet les pràctiques els hi facilita desenvolupar millor les pràctiques de CFGM?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.3. Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació a la continuïtat formativa	1.	Hi han algunes competències que els/les alumnes del PQPI-PTT i PQPI-FIAP les tenen més assolides que altres?				
	2.	Què és el que s'ha de treballar més o insistir més en el PQPI en quan a les competències?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.4. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives formatives	1.	L'alumnat que ve d'un PQPI-PTT o PQPI-FIAP està satisfet amb aquests estudis?				
	2.	Al llarg del curs aneu coneixent les expectatives de l'alumnat a nivell personal i formatiu?				
	3.	Les expectatives que tenen els i les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP són realistes?				

**2. SEGON OBJECTIU GENERAL: Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a la orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
	4.	Observeu que a través de les tutories, els alumnes reflexionen i prenen decisions personals importants?				
2.1. Valorar el paper que juga la tutoria en el desenvolupament personal	1.	En quina freqüència feu tutoria individualitzada a cada alumne? És suficient?				
	2.	Quin creixement personal segueixen els/les alumnes del PQPI-PTT i PQPI-FIAP?				
	3.	A través de la tutoria quins aspectes personals es fa més incidència en l'alumnat?				

**3. OBSERVACIONS I COMENTARIS DE L'ENTREVISTA ALS TUTORS DE CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ, CURSOS DE L'ESCOLA D'ADULTS I CURSOS DE FORMACIÓ OCUPACIONAL**





#### IV ENTREVISTA ALS EMPRESARIS

##### 1. PRIMER OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne/a un any després d'haver finalitzat el PQPI-PTT i PQPI-FIAP.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.1. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de l'itinerari laboral	1.	Quins són els motius pels quals els/les joves del PQPI-PTT o PQPI-FIAP no continuen treballant?				
	2.	Al llarg dels darrers anys ha variat els motius pels quals l'empresariat no renova el contracte als/les joves?				
	3.	Com viuen /les joves les primeres setmanes a la feina?				
	4.	Quan ha de seleccionar un/a jove que sol demanar més: formació, experiència o habilitats				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.2. Analitzar l'assoliment de les competències professionals en l'alumnat PQPI en relació a la seva experiència laboral	1.	En què creu que els/les joves del PQPI-PTT o PQPI-FIAP estan ben formats per ser un bon auxiliar de ... ?				
	2.	I quins són les mancances que presenten els joves dels PQPI-PTT i PQPI-FIAP per ser un bon auxiliar de ...?				

	3.	Opina que les pràctiques ajudat a que l'alumne desenvolupi millor les tasques d'un ofici?				
--	----	---	--	--	--	--

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.3. Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació a la inserció laboral	1.	Valora que aquests/es joves tenen assolides les competències transversals: la puntualitat, l'assistència diària a la feina, la responsabilitat, el treball en equip, l'interès per aprendre, captar i interpretar els missatges?				

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	OBSERVACIONS I COMENTARIS
1.4. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives laborals	1.	Opina que els/les joves del PQPI-PTT i PQPI-FIAP està satisfet de la feina que fa?				
	2.	Creu que els/les joves del PQPI-PTT i PQPI-FIAP s'estima la feina?				
	3.	Observa que les expectatives que tenen els/les joves del PQPI inicialment, es van modificant?				
	4.	Com veu la inserció laboral dels/de les joves PQPI amb una qualificació professional bàsica?				

---

**2. OBSERVACIONS I COMENTARIS DE L'ENTREVISTA ALS EMPRESARIS.**

## Annex 9: Registre de les propostes de modificació dels instruments de recollida d'informació

### I ENTREVISTA ALS ALUMNES

- 1. PRIMER OBJECTIU GENERAL:** Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne/a que ha participat en un programa PQPI-PTT i PQPI-FIAP.  
**Modificació en el redactat de l'objectiu, a partir de l'observació d'un jutge.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.1. Descriure els itineraris de continuïtat formativa	1.1. Canvi de la "continuïtat formativa" per "un cop acabada la formació en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP"	1.	Podries explicar quina formació has continuat després de finalitzar el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP?	9	12	14	La comprensibilitat de la pregunta ha sortit més baix, s'ha adaptat el vocabulari de la pregunta pensant amb l'alumne que ens adrecem.
		2.	Has compaginat els estudis amb el treball?*	11	9	11	Com a pregunta rellevant ha sortit menys rellevant, però es continua mantenint aquesta pregunta afegint que vol dir combinar estudis i treballar.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.2. Identificar la relació dels estudis posteriors	1.2. Modificació en el redactat.	1.	Per quin motiu vas decidir canviar o continuar estudiant el mateix perfil que vas fer en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP?	7	9	9	La valoració comprensible, rellevant, coherent és baixa, per aquest motiu es redactat tres preguntes curtes.

\* (Pregunta 2) Es preguntarà als joves de PQPI-FIAP o PQPI-PTT que ha compaginat formació i treball alhora.

amb el perfil professional del PQPI		2.	És millor seguir formant-se en el mateix perfil professional que vares aprendre en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP	4	6	9	Com la valoració comprensible, rellevant, coherent és baixa. s'ha reformulat la pregunta.
		3.	La feina que fas o feies està relacionada amb els estudis que fas o feies?	9	11	9	La valoració en la comprensibilitat i coherència en la pregunta és més baixa s'ha considerat oportú que aquesta pregunta estigui en les preguntes de l'itinerari d'inserció laboral.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes			COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.3. Conèixer els motius d'èxit i abandonament de la continuïtat formativa	1.3. Suprimir el mot "èxit", ja que l'èxit es considera que és la continuïtat formativa.	1.	Per quin motiu has deixat de continuar estudiant?	9	14	15	La valoració rellevant, coherent és bastant alta. Canvi "el motiu" per "els motius".	
		2.	Com han viscut la teva família la teva decisió de deixar o continuar els estudis	9	6	8	Les valoracions de comprensible, rellevant són una mica baixes per aquest motiu es reformula la pregunta.	
		3.	Com vas viure o et vas sentir en el PQPI-PTT o al PQPI-FIAP i en les altres formacions posteriors? (cicles formatius, adults, formació ocupacional)	6	8	9	Apart de que les valoracions comprensible, rellevant, coherent són una mica baixes s'ha considerat òptim modificar la pregunta i traspassar-la en l'apartat de preguntes 1.6.1	
		4.	El fet de continuar estudiant et va suposar un esforç molt gran?	9	9	10	Amb les valoracions comprensible, rellevant, coherent i els comentaris dels jutges, hem introduït l'aclariment que vol dir "esforç molt gran" a través d'exemples.	

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>	<b>Preguntes Inicials</b>			<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
1.4. Analitzar què ha aportat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP en la continuïtat formativa	1.4. Modificació en el redactat	1.	El que vas fer en el PQPI et va ajudar a prendre la decisió de seguir estudiant o no?	10	13	14	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són força altes. De la pregunta es canvia “el que vas fer” per “el que vas aprendre”.	
		2.	Si has continuat estudiant, què creus que t'ha aportat el PQPI?	6	11	9	La comprensibilitat i coherència de la pregunta surten més baixes i amb les observacions dels jutges ens va decantar cap a reformular la pregunta.	

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>	<b>Preguntes Inicials</b>			<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
1.5. Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació a la continuïtat formativa	1.5. =	1.	Quines coses has après en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP?	7	9	10	S'ha de millorar la comprensibilitat de la pregunta per aquest motiu es substitueix “coses” per “competències” i indicar quines competències.	
		2.	D'aquestes coses que has après en el PQPI-PTT o en el PQPI-FIAP ja les havies fet a l'ESO?	4	6	6	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són força baixes , ja que a través de les observacions dels jutges ja ens ho indiquen que és degut a que el mot “coses” porta confusió, es substitueix per “competències”.	
		3.	De tot això que has après en el PQPI t'ha ajudat o t'ha servit per seguir estudiant?	7	9	9	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són baixes i amb les observacions dels professionals hem valorat de suprimir la pregunta degut a que és repetitiva amb la pregunta 1.4.2.	

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPRESIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.6 Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives formatives	1.6. Modificació en el redactat	1.	Com vas viure o et vas sentir en el PQPI-PTT o al PQPI-FIAP i en les altres formacions posteriors? (cicles formatius, adults, formació ocupacional)	6	8	9	A part de que les valoracions comprensible, rellevant, coherent són una mica baixes s'ha considerat òptim modificar la pregunta i traspassar-la en l'apartat de preguntes 1.6.1	
		2.	Creus que has complert les teves expectatives formatives que t'havies proposat quan vas finalitzar el PQPI-PTT o del PQPI-FIAP?	7	10	12	La comprensibilitat de la pregunta és baixa per aquest motiu es modificarà la pregunta.	
		3.	De què estàs satisfet /a del teu itinerari formatiu?	9	10	10	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són força coincidents. Es concretarà aquesta pregunta amb alguns exemples de motius de satisfacció.	
		4.	Consideres que és important que et vagis formant al llarg de la teva vida?	11	10	12	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són altes, per altra banda s'ha considerat oportú passar aquesta pregunta a un nou apartat de preguntes que faci referència al projecte de futur de l'alumne.	
		5.	Com vius o has viscut l'experiència de compaginar els estudis amb el treball? *	11	9	12	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són força altes. De la pregunta es canvia "Com has viscut" per "Estàs satisfet/a", "compaginar" per "combinar" i aclariment del terme combinar estudis i treball.	

\* (Pregunta 5) Es preguntarà als joves de PQPI-PTT o PQPI-FIAP que ha compaginat formació i treball alhora.

**2. SEGON OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne/a un any després d'haver finalitzat el PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
2.1. Descriure els itineraris laborals	2.1. =	1.	Després de finalitzar el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP a on has anat a treballar? (hotel, botiga, supermercat, oficina, restaurant, viver,...)*	13	14	13	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, s'ha considerat oportú que aquesta pregunta s'afegeixi a la pregunta posterior i iniciar aquest bloc de preguntes fent referència al procés de recerca de feina i en les possibles dificultats que s'han trobat.	
		2.	I quines feines has treballat?*	7	9	9	Les valoració comprensible, rellevant i coherent són baixes, ja que aquesta pregunta es pot complementar amb l'anterior.	
		3.	En els períodes de temps que estàs en recerca de feina, aprofites per matricular-te en alguna activitat formativa? Quina? *	12	12	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, la pregunta es mantindrà.	
		4.	De quina manera t'ajuda la teva família a buscar feina?*	11	12	13	Tot i que les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es tendirà a modificar la pregunta i es redactarà una segona pregunta.	
		5	Abans de prendre una decisió en la incorporació al món laboral tens en conte les opinions de la teva família?*	12	10	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent es mantenen altes. Es faran algun petit canvi i s'afegirà una segona part en aquesta pregunta.	

\* (Pregunta 1,2,3,4 i 5) Es preguntarà als joves de PQPI-PTT o PQPI-FIAP que estant o han estat en procés de recerca de feina.



OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
2.2. Identificar la relació de les ocupacions amb els perfils professionals formats	2.2. Suprimir el mot “relació”, per “adequació” ja que té més sentit.	1.	De la feina o les feines en què has treballat fins ara ha o han tingut relació amb la formació professionalitzadora que vares fer en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP?*	8	12	12	La valoració comprensible és més baixa per aquest motiu es canviarà la pregunta.
		2.	Quan busques una feina, prefereixes que estigui relacionada amb el que et vares formar en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP?*	11	12	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força altes, s'afegirà una segona part en aquesta pregunta.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
2.3. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de l'itinerari laboral	2.3. Suprimir el mot “estudiar” per conèixer i “èxit”, per “continuitat laboral”.	1.	Quan s'ha interromput un contracte laboral per quins motius ha estat?	13	12	14	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, tot i així es és modificarà la paraula “interromput per finalitzat.
		2.	Durant el temps que has treballat, han millorat les condicions contractuals (categoria professional, horari, sou,..)	12	13	13	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, malgrat això es donarà un nou enfocament a la pregunta tenint en compte les millores i les davallades.

\* (Pregunta 1 i 2) Es preguntarà als joves de PQPI-PTT o PQPI-FIAP que estant o han estat en procés de recerca de feina.

		3.	En les ofertes de treball que t'has presentat què és el que sol demanar més l'empresari al futur treballador: - formació - experiència - habilitats (treball en equip, iniciativa, puntualitat, compromís, ....)	10	12	13	Les valoració comprensible, rellevant i coherent són forces altes i es canviarà una mica el redactat de la pregunta.
		4.	Dels aspectes anteriors, creus que els tens?	9	11	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força homogènies, es reformularà la pregunta.
		5.	T'has plantejat quins hauries de millorar? I de quina manera?	13	12	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força homogènies i altres, per aquest motiu es mantindrà la mateixa pregunta.
		6.	El fet de no trobar feina de l'especialitat que et vares formar al PQPI-PTT o al PQPI-FIAP a que ho atribueixes (a la situació econòmica, a la sort, a l'esforç i dedicació a buscar feina, poca formació, habilitats personals,...)*	11	12	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força altes i només es reformularà la pregunta.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
2.4. Analitzar	2.4. Modificar	1.	De què t'ha servit la formació del PQPI-PTT o el PQPI-FIAP en la teva experiència laboral?	10	14	14	La valoració comprensible és més baixa, per aquest motiu es redactarà de diferent la pregunta.

\* (Pregunta 6) Es preguntarà als/les joves de PQPI-PTT o PQPI-FIAP que estant o han estat en procés de recerca de feina.

l'assoliment de les competències professionals en l'alumnat PQPI en relació a la seva experiència laboral	l'objectiu fent incidència en la relació entre les competències professionals i transversals assolides i l'experiència laboral de l'alumnat	2.	Creus que les pràctiques que vares fer en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP t'han ajudat a desenvolupar millor les feines laborals?	12	12	13	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes i similars, només es modificarà en el redactat de la pregunta.
---	---	----	--	----	----	----	---

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>		<b>Preguntes Inicials</b>	<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
2.5. Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació a la inserció laboral	2.5. Havent reformulat l'objectiu anterior aquest objectiu es suprimeix	1.	De les coses que has après en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP què t'ha ajudat en les feines que has treballat?	3	7	7	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són molt baixes, per aquest motiu s'opta per eliminar la pregunta ja que amb les preguntes anteriors ja fan referència a aquesta pregunta.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
2.6. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives laborals	2.6. Modificació en el redactat	1.	Creus que has complert els teus propòsits laborals que t'havies proposat al finalitzar el PQPI?	11	11	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força altes i homogènies, es modificarà el redactat de la pregunta per tal de fer més entenedora.
		2.	De la teva experiència laboral fins ara, què estàs satisfet/a?	11	11	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força altes i similars, s'afegeix en aquesta pregunta "Per què?"
		3.	Quina és la teva previsió a nivell de feina en un futur?	10	10	10	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són força altes, per altra banda s'ha considerar oportú passar aquesta pregunta a un nou apartat de preguntes que faci referència al projecte de futur de l'alumne.

**3. TERCER OBJECTIU GENERAL: Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a la orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
3.1. Valorar el paper que juga la tutora en	3.1. Modificar el mot "tutora", per	1.	Et sembla què t'ha servit a nivell personal el seguiment que et varen fer els tutors i les tutores al llarg del curs PQPI-PTT o PQPI-FIAP?	10	11	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són bastant homogènies, es concretarà més els aspectes de seguiment.

l'adquisició de les competències personals	"tutoria".	2.	Opines que l'orientació que t'han ofert els tutors i les tutores del PQPI t'ha ajudat a prendre decisions personals?	8	10	8	La comprensibilitat i la coherència és una mica més baixa, s'especificarà més quin tipus de decisions, ferm referència.
--	------------	----	--	---	----	---	---

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>		<b>Preguntes Inicials</b>	<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
3.2. Conèixer el grau de satisfacció personal de l'alumnat que ha participat en un PQPI-PTT o PQPI-FIAP?	3.2. Afegir al final de pregunta " en relació a la tutoria"?	1.	Estàs satisfet/a de l'assessorament que et varen fer els tutors i les tutores, al llarg del curs del PQPI-PTT i del PQPI-FIAP respecte al teu projecte personal - formatiu - recerca de feina? Per què?	12	13	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es reformularà la pregunta.

#### 4. QUART OBJECTIU GENERAL: Conèixer les expectatives de futur de l'alumne en relació als aspectes formatius o bé laborals.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials	COMPRESIBLE	RELEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
	4.1. Introduir un objectiu que fa incidència al projecte de futur de l'alumne en relació a l'àmbit formatiu o laboral	1.				Formular preguntes que facin referència al projecte de futur a nivell formatiu o laboral.

#### 4. OBSERVACIONS I COMENTARIS DE LES ENTREVISTES ALS ALUMNES

1. Els he anat introduint a cada apartat. Malgrat hi ha força comentaris, la majoria són per qüestions de matís, em sembla bé l'orientació.

Potser t'hauràs de plantejar simplificar algunes de les preguntes en el moment de fer l'entrevista, perquè tot i que són precises, en algun cas són força llargues i pot ser dificultós pel jove entendre-les.

3. Com ja he dit en alguna pregunta, afegiria el "per què" al final ja que aportarà més dades.

5. I veure el 3er objectiu, se'm planteja un dubte en l'ordre de les preguntes.

Que vas treure'n quan vas acabar i que has fet....

O que has fet, com i que en vas treure.

Hauria de fer un estudi més profund de quin seria l'ordre més precís. Amb els alumnes els tutors definiu les expectatives? Confeccioneu l'itinerari a seguir, recomanacions? Amb les pràctiques em consta que els hi feu un seguiment exhaustiu. Hi ha avaluació de pràctiques. Abans d'anar-hi, expectatives, quan s'acaba.

Satisfacció i una reflexió. O sigui la transferència del que han après en un altre lloc de treball?

Perdona el meu desconeixement del programa.

6. Crec que la persona que faci l'entrevista hauria, en general, de traduir a un llenguatge més proper a l'alumne les preguntes

7. - Són preguntes que donen per fer una anàlisi qualitativa. Si després vols categoritzar les respostes, caldria definir i concretar millor les preguntes, especificar més certs aspectes i temes, concretar termes com “viscut” “coses”, ...

- Algunes preguntes requereixen d'un “per què” posterior per tal de, crec jo, treure-li la “substància” real que et poden aportar. Si no, la resposta queda pobre i et dona poca informació.

- Hi ha temes de sintaxi que, penso, seria bo que algun/a lingüista t'ho revisés. Ajudaria a clarificar temes i objectius del que vols aconseguir.

- Ok per la resta.

8/9. En general, preguntes excessivament obertes, la qual cosa et pot dificultar l'estudi estadístic. A vegades, al concretar més el tipus de resposta es facilita el tractament de les dades. Segons si totes les entrevistes les fas tu o hi col·labora més gent, les preguntes estan poc definides i poden interpretar-se de manera diferent.

13. En l'objectiu 2.5, tenint en compte que les competències transversals de l'alumnat, inclouen la seva maduresa personal, hi afegiria una pregunta: “ *Cursar un PQPI, t'ha ajudat a sentir-te més segur/a de tu mateix/a o bé a saber millor què és el que vols ser o fer?*”

15. Trobo que la majoria de preguntes són adequades, tenint en compte l'objectiu que es vol assolir.

Pel que fa al tercer objectiu general, el de valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a la orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT i PQPI-FIAP, faria alguna altra pregunta més concreta per tenir més informació, per exemple quina diferència hi ha o si trobes diferència entre el seguiment que es fa a l'ESO, o a un cicle i el seguiment que es fa en un PQPI-PTT i PQPI-FIAP. També afegir, en quines coses o aspectes t'ha ajudat el seguiment tutorial del PQPI-PTT i PQPI-FIAP, concretar i aprofundir una mica més, per valorar la importància d'aquest seguiment.

## II ENTREVISTA A LES FAMÍLIES

### 2. PRIMER OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne/a que ha participat en un programa PQPI-PTT i PQPI-FIAP. Modificació en el redactat de l'objectiu, a partir de l'observació d'un jutge.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPRESIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.1. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de la continuïtat formativa	1.1. Suprimir el mot "èxit", ja que l'èxit es considera que és la continuïtat formativa.	1.	Com va viure el/la seu/va fill/a l'experiència formativa PQPI-PTT o PQPI-FIAP i la formació posterior (cicles formatius de grau mitjà, escola d'adults o la formació ocupacional)?	10	9	9	A partir de les valoracions de la comprensibilitat, rellevant i coherència amb els comentaris s'ha considerat centrar més la pregunta en els estudis posteriors al PQPI.	
		2.	Creu que els resultats que ha obtingut el/la seu/va fill/a reflecteix el seu grau d'esforç?	9	8	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són més fluïdes, es mantindrà el sentit de la pregunta modificant-la, s'afegeix que entenem per esforç i es canviarà l'ordre, passarà a ser la tercera pregunta d'aquest bloc.	
		3.	Per quin motiu va fer que el el/la seu/va fill/a abandonés o continués els estudis?	9	12	10	Amb les valoracions comprensible, rellevant i coherent fa que es centri més la pregunta en els estudis posteriors al PQPI i canviarà l'ordre, passarà a ser la segona pregunta d'aquest bloc.	
		4.	De quina manera han viscut vostès quan el/la seu/va fill/a va prendre la decisió de continuar o abandonar els estudis?	10	11	10	Tenint en compte les valoracions comprensible, rellevant i coherent més els comentaris que s'han fet respecte a aquesta pregunta, es suprimeix "viscut" per "que els hi va semblar"	



OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.2. Analitzar que ha aportat el PQPI-PTT o PQPI-FIAP en la continuïtat formativa	1.2. Modificar “que ha aportat” per “les aportacions”	1.	Vostè creu que el PQPI-PTT o PQPI-FIAP ha contribuït a que el/la seu/va fill/a continués estudiant?, En quin sentit ha contribuït el PQPI?	12	13	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es manté la mateixa pregunta.
		2.	Opina que la formació que ha rebut el/la seu/va fill/a del PQPI-PTT o PQPI-FIAP l'ha ajudat a que sigues més fàcil estudiar?	8	11	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent van a l'alça, es manté la pregunta, modificant-la.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials		COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.3. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives formatives	1.3. Modificació en el redactat	1.	Opina que el/la seu/va fill/a està satisfet/a amb el seu itinerari formatiu?	10	11	13	La valoració comprensible, rellevant, coherent és
		2.	Vostè està satisfet amb la continuació dels seus estudis? I què en pensa de la satisfacció del/de la seu/va fill/a?	9	10	8	Amb les valoracions comprensible, rellevant i coherent i els comentaris es mantindrà la primera pregunta i es suprimirà la pregunta.
		3.	Considera que és important que el/la seu/va fill/a es vagi formant al llarg de la seva vida?.	11	10	11	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són força altes i alhora s'ha considerat oportú passar aquesta pregunta a un nou apartat de preguntes que faci referència al projecte de futur de l'alumne.
		4.	Com valora l'experiència, en que el/la seu/va fill/a compagini estudis amb el treball? <sup>^</sup>	12	12	13	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són molt altes, es manté la mateixa pregunta.

<sup>^</sup> (Pregunta 4) Es preguntarà a les famílies que els/les seus/ves fills/es han compaginat formació i treball alhora.

**2. SEGON OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne/a un any després d'haver finalitzat el PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPRESIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
2.1. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de l'itinerari laboral	2.1. Suprimir el mot "estudiar" per "conèixer i "èxit", per "permanència"	1.	Si en alguna ocasió s'ha restringit el contracte, per quin motiu/s ha estat?	8	11	9	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica altes, per aquest motiu es modificarà el redactat de la pregunta.	
		2.	Valora que al/la seu/va fill/a li hagin millorat les condicions contractuals (horari, sou, categoria professional, tipus de contracte...)?	8	11	9	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica altes, es valora adient mantenir la mateixa pregunta.	
		3.	Dels següents requisits quins són els sol demanar l'empesariat als joves: formació, experiència laboral o habilitats transversals). Creu que el seu fill els té?	8	12	9	Amb les valoracions comprensible, rellevant i coherent es modificarà la pregunta i s'introduirà quines habilitats transversals fem referència.	
		4.	Com creu que va viure o sentir el/la seu/va fill/a les primeres setmanes en la seva/es feina o feines?	8	9	9	Malgrat que les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica baixa es mantindrà la mateixa pregunta per saber a través dels pares com el/a seu/va fill/a ha sabut afrontar un entorn laboral a nivell emocional.	
		5	El fet que el/la seu/va fill/a no trobi feina en aquests moments a què ho atribueix (a la situació econòmica, a la sort, a l'esforç i dedicació a buscar feina, poca formació, habilitats personals,...)*	9	12	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força altes, d'aquesta pregunta s'elaboraran tres preguntes curtes perquè sigui més comprensible.	

\* (Pregunta 5) Es preguntarà a les famílies que els seus fills estant o han estat en procés de recerca de feina.

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>	<b>Preguntes Inicials</b>		<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
2.2. Analitzar l'assoliment de les competències professionals en l'alumnat PQPI en relació a la seva experiència laboral	2.2. Modificar l'objectiu fent incidència en la relació entre les competències professionals i transversals assolides i l'experiència laboral de l'alumnat	1.	Opina que els aprenentatges del PQPI-PTT i PQPI-FIAP que ha assolit el/la seu/va fill/a li han estat útils a la seva experiència laboral?	10	11	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica altes, es modificarà un mica la pregunta.
		2.	Valora que les pràctiques que ha portat a terme el/ seu/va fill/a en el PQPI-PTT o PQPI-FIAP l'han ajudat a desenvolupar millor les tasques de la seva feina?	10	10	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica altes, per això s'ha considerat oportú variar el redactat de la pregunta.

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>	<b>Preguntes Inicials</b>		<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
2.3. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives laborals	2.2. Modificació en el redactat	1.	Creu que el/la seu/va fill/a està satisfet/a de la seva experiència laboral?	10	10	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica altes, es valora adient mantenir la mateixa pregunta.
		2.	Opina que el/la seu/va fill/a ha anat complint els propòsits laborals que s'havia plantejat al finalitzar el PQPI-PTT o PQPI-FIAP?	9	7	10	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són una mica baixes, es modificarà la pregunta.
		3.	De què creu que el/la seu/va fill/a vol treballar?	8	9	10	Les valoracions comprensible, rellevant, coherent són una mica baixes, la pregunta variarà poc i es traslladarà a un nou apartat de preguntes que faci referència al projecte de futur de l'alumne.

**3. TERCER OBJECTIU GENERAL: Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a la orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
3.1. Valorar el paper que juga la tutoria i l'orientació en el desenvolupament personal del fill/a	3.1. Suprimir el mot "valorar" per "constatar" i "alumnat" per "fill/a"	1.	Vostès han observat algun canvi en el/la seu/seva fill/a al llarg del PQPI-PTT o PQPI-FIAP (exemple: interès per la formació, assistència continua a classe, puntualitat, treballar en equip, responsabilitat i compromís,...)	13	13	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es manté la mateixa pregunta.	
		2.	Considera que l'acompanyament que sol fer el/la tutor/a ha fet pensar aspectes personals al/a la seu/va fill/a?	9	10	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força altes, s'introduirà alguna petita modificació a la pregunta.	
		3.	Opina que l'orientació que l'hi ha ofert els/les tutors/es al/a la seu/va fill/a li ha ajudat a prendre decisions personals?	11	12	11	Malgrat les valoracions comprensible, rellevant i coherent són bastant altes s'eliminarà la pregunta perquè la pregunta 3.2.1. ja inclou part d'aquest pregunta.	
		4.	Valora que hi ha una bona comunicació entre els/les tutors/es del PQPI-PTT i PQPI-FIAP amb vostès, per tal de fer el seguiment del creixement personal del seu/va fill/a?	13	12	13	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es canviarà el temps de la pregunta "hi ha" per "hi hagut".	

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>	<b>Preguntes Inicials</b>		<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
3.2. Detectar la satisfacció personal del/de la fill/a que ha participat en un PQPI-PTT o PQPI-FIAP	=	1.	Vostès com valoreu l'assessorament (consells) que li varen fer els tutors i les tutores del PQPI-PTT o PQPI-FIAP en al/la seu/va fill/a respecte al seu projecte personal – formatiu – recerca de feina?	12	12	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força altes, es modificarà l'inici de la pregunta per tal de ser més coherent.

#### 4. QUART OBJECTIU GENERAL: Conèixer les expectatives de futur de l'alumne en relació als aspectes formatius o bé laborals

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>	<b>Preguntes Inicials</b>		<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
	4.1. Introduir un objectiu que fa incidència al projecte de futur de l'alumne en relació a l'àmbit formatiu o laboral	1.					Formular preguntes que facin referència al projecte de futur a nivell formatiu o laboral.

#### 4. OBSERVACIONS I COMENTARIS DE L'ENTREVISTA A LES FAMÍLIES

1. Veure comentaris que s'han fet a cada apartat.

2. Crec que en el cas d'aquesta entrevista a les famílies, tots els objectius de recollida d'informació, que són els mateixos que els de l'entrevista als alumnes, haurien d'incloure el matís "segons la visió/opinió" de la família (els pares)"... , o "del fill/a"... En alguns casos ho he canviat però en la majoria no ho he fet.

5. Em caldria conèixer quina relació hi ha tutors-famílies per tal de valorar conjuntament l'entrevista.

Crec que la idea genèrica és molt bona. Quin paper juga l'entorn o la xarxa amb l'alumne. Per no tenir opinions sesgades i dependents de l'estat de la persona (família. Per exemple, també en situació d'atur, o amb mancances personals, o amb addiccions...)

6. Hi ha preguntes que no tinc clares que s'hagin de fer a les famílies. Cal preguntar sobre les percepcions de les famílies més que què pensen sobre si el seu fill ha acomplert els objectius que els joves s'havien proposat. Potser cal saber més que el que s'esperaven els pares dels PQPI o de l'experiència posterior i que n'ha resultat.

7. Igual que abans:

- Són preguntes que donen per fer una anàlisi qualitativa. Si després vols categoritzar les respostes, caldria definir i concretar millor les preguntes, especificar més certs aspectes i temes, concretar termes com "viscut" "coses", ...

- Algunes preguntes requereixen d'un "per què" posterior per tal de, crec jo, treure-li la "substància" real que et poden aportar. Si no, la resposta queda pobre i et dona poca informació.

- Hi ha temes de sintaxi que, penso, seria bo que algun/a lingüista t'ho revisés. Ajudaria a clarificar temes i objectius del que vols aconseguir.

- Ok per la resta.

8/9. Cal considerar que no és el mateix entrevistar el pare que a la mare, solen tenir punts de vista diferents.

12. Caldria saber el nivell cultural dels pares (per veure quin % de pares amb estudis i feina tenen fills en PQPI, perquè potser aquesta situació podria haver anat en augment. Organització estructura familiar. Situació socio econòmica- laboral / crisi. Nivell de participació de les famílies en el model PQPI.

15. L'entrevista a les famílies em sembla adequada. A banda de les observacions fetes no destacaria res, potser només afegiria una pregunta que fes referència a la valoració general del PQPI-PTT i PQPI-FIAP per part de les famílies, per exemple, quines coses o aspectes destacaria del temps que el/la seu/va fill/a va passar al PQPI-PTT i PQPI-FIAP...?

### III ENTREVISTA ALS TUTORS DE CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ, DE CURSOS DE L'ESCOLA D'ADULTS I DE CURSOS DE FORMACIÓ OCUPACIONAL

#### 1. PRIMER OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari formatiu de l'alumne/a que ha participat en un programa PQPI-PTT i PQPI-FIAP.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPRESIBILE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.1. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de la continuïtat formativa.	1.1. Suprimir el mot "èxit", ja que l'èxit es considera que és la continuïtat formativa.	1.	Quins són els possibles motius pels quals els/les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP abandonen els estudis?	9	12	11	Les valoracions rellevant i coherent són força altes, excepte la comprensibilitat, per aquest motiu la pregunta es desdobra, primer es pregunta pels motius de continuïtat formativa	
		2.	Quins són els possibles motius pels quals els/les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP abandonen els estudis?	2	3	3	Les valoracions són molt baixes ja que s'ha detectat que la pregunta era repetitiva amb la pregunta anterior. Es continuarà preguntant pels motius d'abandonament però canviarà d'ordre, passarà a ser la darrera pregunta del bloc.	
		3.	Creu que la coordinació entre el PQPI-PTT i PQPI-FIAP facilitaria l'adaptació d'aquests alumnes als nous estudis?	8	9	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són força homogènies, es concretarà més la "coordinació" entre els recursos formatius i aquesta pregunta passarà a ocupar el quart lloc.	
		4.	Com s'adapten els alumnes que provenen del PQPI-PTT o PQPI-FIAP durant el primer trimestre, al vostre centre?	11	12	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són bastant altes, es mantindrà la pregunta, es canviarà l'ordre, ocuparà el segon lloc..	
		5.	Opina que aquests alumnes necessiten una acció tutorial més continuada a l'inici de curs?	12	12	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són bastant altes, s'afegeix "al llarg del curs" i s'elimina el "més" ja que dona per suposat que és bo que n'hi hagi més d'acció tutorial i així no es condiciona la resposta. Passarà a ser la tercera pregunta d'aquest bloc.	

Observació (Jutge 6). S'hauria d'evitar que en parlar amb els tutors/es d'aquests altres recursos, s'oblidin de la resta d'alumnes que tenen. (un cop tenia unes dades que semblaven mostrar que el nivell d'abandonament dels estudis de l'alumnat que provenia del PQPI era similar

al d'altres col·lectius. En funció d'això redactaria diferent les preguntes.

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>	<b>Preguntes Inicials</b>		<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
1.2. Analitzar que ha aportat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP en la continuïtat formativa	1.2. Es suprimeix "que ha aportat" per "les aportacions" i "formativa" per "estudis"	1.	El jove que ha cursat un PQPI-PTT o PQPI-FIAP li ha permès seguir bé els estudis del vostre centre?	8	11	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són força similars, només es modificarà "li ha permès" per "ha pogut"
		2.	Quins aspectes, considera que caldria treballar més des dels PQPI-PTT o PQPI-FIAP?	10	9	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són bastant similars, es modificarà "treballar" per "intensificar".
		3.	Com valora la formació professional que ha adquirit l'alumne que ha finalitzat un PQPI-PTT o PQPI-FIAP?	10	12	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són força altes i es mantindrà la mateixa pregunta. Aquesta pregunta només es preguntarà als/les tutors/es de CFGM.
		4.	Creieu que els alumnes que han fet les pràctiques els hi facilita desenvolupar millor les pràctiques de CFGM?	9	11	12	La valoració comprensibilitat és més baixa i per aquest motiu es redactarà diferent la pregunta. Aquesta pregunta només es preguntarà als/les tutors/es de CFGM.

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>	<b>Preguntes Inicials</b>		<b>COMPENSIBLE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
1.3. Esbrinar l'assoliment de les competències	1.3. =	1.	Hi han algunes competències que els/les alumnes del PQPI-PTT i PQPI-FIAP les tenen més assolides que altres?	11	14	13	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són molt altes, s'afegirà a la pregunta quines competències transversals no tenen assolides.



transversals de l'alumnat PQPI en relació a la continuïtat formativa		2.	Què és el que s'ha de treballar més o insistir més en el PQPI en quan a les competències?	10	12	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són força altes, tot i així es redactarà diferent la pregunta.
--	--	----	---	----	----	----	--

<b>OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL</b>	<b>MODIFICACIONS</b>		<b>Preguntes Inicials</b>	<b>COMPRESIBILE</b>	<b>RELLEVANT</b>	<b>COHERENT</b>	<b>MODIFICACIONS</b>
1.4. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives formatives	1.4. Afegir el mot "compliment"	1.	L'alumnat que ve d'un PQPI-PTT o PQPI-FIAP està satisfet amb aquests estudis?	9	12	9	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són força altes, es referà la pregunta fent incidència als estudis posteriors.
		2.	Al llarg del curs aneu coneixent les expectatives de l'alumnat a nivell personal i formatiu?	11	12	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són bastant altes, s'introduirà a la pregunta la tutoria individual.
		3.	Les expectatives que tenen els i les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP són realistes?	10	14	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són bastant altes, es redactarà diferent la pregunta, donant-li un caire més generalista.

**2. SEGON OBJECTIU GENERAL: Valorar la utilitat de la tutoria individualitzada com a instrument per a la orientació personal, acadèmica i professional que es porta a terme al llarg del curs PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
2.1. Valorar el paper que juga la tutoria en el desenvolupament personal	2.1. Suprimir “el desenvolupament personal” per “competències personals”	1.	En quina freqüència feu tutoria individualitzada a cada alumne? És suficient?	13	14	13	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són molt altes, es mantindrà la pregunta.	
		2.	Quin creixement personal segueixen els/les alumnes del PQPI-PTT i PQPI-FIAP?	4	7	6	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són molt baixes i es solapa determinat contingut amb la quarta pregunta. Es suprimirà la pregunta.	
		3.	A través de la tutoria quins aspectes personals es fa més incidència en l'alumnat?	9	12	11	La valoració de la comprensibilitat de la pregunta és més baixa per aquest motiu es redactarà diferent la pregunta.	
		4.	Observeu que a través de les tutories, els alumnes reflexionen i prenen decisions personals importants?	11	12	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherents són força homogènies, es modificarà la pregunta incidint més amb l'alumnat de PQPI i ampliant els àmbits per reflexionar.	

Observació (Jutge 1) Potser amb les preguntes 1, 3 i 4 obtindràs suficient informació, i no et cal la 2.

Observació (Jutge 6) No oblidis la tutoria de grup. Jo preguntaria directament què fan, cada quan s'entrevisten, si fan activitats de grup...

---

### **3. OBSERVACIONS I COMENTARIS DE L'ENTREVISTA ALS TUTORS DE CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ, CURSOS DE L'ESCOLA D'ADULTS I CURSOS DE FORMACIÓ OCUPACIONAL**

3. Estaria bé incloure una pregunta sobre quina és la seva opinió sobre l'accés dels estudiants als Cicles Formatius. Que puguin passar sense fer la prova els afavoreix o no?

5. Aquí hi ha una connexió de professional a professional.

Cal tenir clar quin protocol d'accés fan amb els alumnes, entrevista inicial i quin és el seguiment.

6. Crec que en el cap tens el model de tutoria PTT i potser caldria ser més obert i preguntar què i com fgan la tutoria , amb quins problemes es troben, si hi ha alguna especificitat en l'alumnat PQPI.

7. Igual que els anteriors apartats d'observacions.

8/9. Preguntar sobre l'alumnat en general pot portar a generalitzacions injustes.

13. Penso que són 3 itineraris formatius massa diferenciats en quan a seguiment de l'alumnat i, alguna pregunta no la trobo que encaixi en els 3 casos, per exemple, l'objectiu del bloc 2.1.

En els cursos de Formació Ocupacional és difícil el seguiment tutorial i d'orientació tal i com es fa en el cas de CFGM i Escola d'adults.

15. Preguntes adequades a l'objectiu a assolir. Tot i que potser seria interessant preguntar amb quines dificultats afegides es troben amb aquest col·lectiu, per saber si són iguals, diferents, més o menys, etc..

#### IV ENTREVISTA ALS EMPRESARIS

##### 1. PRIMER OBJECTIU GENERAL: Conèixer l'itinerari d'inserció laboral de l'alumne/a un any després d'haver finalitzat el PQPI-PTT i PQPI-FIAP.

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPRESIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.1. Estudiar els motius d'èxit i abandonament de l'itinerari laboral	1.1. Suprimir el mot "Estudiar" per "Conèixer" i "èxit" per "permanència"	1.	Quins són els motius pels quals els/les joves del PQPI-PTT o PQPI-FIAP no continuen treballant?	9	10	8	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica altes, s'afegeix una segona pregunta en referència als motius pels quals el jove continua treballant, aquesta pregunta passarà a ser a tercera d'aquest bloc.	
		2.	Al llarg dels darrers anys ha variat els motius pels quals l'empresariat no renova el contracte als/les joves?	9	8	6	La valoració més fluixa és la coherència, es modificarà la pregunta i passarà a ser la quarta d'aquest bloc..	
		3.	Com viuen els/les joves les primeres setmanes a la feina?	9	10	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica altes, es mantindrà la pregunta i passarà a ser la segona pregunta d'aquest bloc.	
		4.	Quan ha de seleccionar un/a jove que sol demanar més: formació, experiència o habilitats	10	10	9	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes i es redactarà la pregunta sense afegir aclariments per no interferir en la resposta i passarà a ser la primera pregunta d'aquest bloc..	

Es canviarà l'ordre de les preguntes

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPRESIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.2. Analitzar l'assoliment de les competències professionals en l'alumnat PQPI en relació a la seva experiència laboral	1.2. Modificar l'objectiu fent incidència en la relació entre les competències professionals i transversals assolides i l'experiència laboral de l'alumnat	1.	En què creu que els/les joves del PQPI-PTT o PQPI-FIAP estan ben formats per ser un bon auxiliar de ... ?	11	12	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es reduirà la pregunta.	
		2.	I quins són les mancances que presenten els joves dels PQPI-PTT i PQPI-FIAP per ser un bon auxiliar de ...?	11	13	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es reduirà la pregunta.	
		3.	Opina que les pràctiques ajudat a que l'alumne desenvolupi millor les tasques d'un ofici?	11	11	13	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es mantindrà la pregunta.	
		4.	Valora que aquests/es joves tenen assolides les competències transversals: la puntualitat, l'assistència diària a la feina, la responsabilitat, el treball en equip, l'interès per aprendre, captar i interpretar els missatges?	12	13	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es mantindrà la pregunta i es traslladarà la pregunta	

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.3. Esbrinar l'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació a la inserció laboral	1.3. S'inclourà aquest objectiu en l'objectiu anterior	1.	Valora que aquests/es joves tenen assolides les competències transversals: la puntualitat, l'assistència diària a la feina, la responsabilitat, el treball en equip, l'interès per aprendre, captar i interpretar els missatges?	12	13	12	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es traslladarà la pregunta al bloc anterior, en l'ordre 1.2.4.	

OBJECTIUS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ INICIAL	MODIFICACIONS	Preguntes Inicials			COMPENSIBLE	RELLEVANT	COHERENT	MODIFICACIONS
1.4. Conèixer el grau de satisfacció i les expectatives laborals	1.4. Es modificarà l'objectiu tenint en compte el punt de vista de l'empresariat	1.	Opina que els/les joves del PQPI-PTT i PQPI-FIAP està satisfet de la feina que fa?	7	8	11	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són altes, es mantindrà la pregunta, es variarà "feina" per "tasques laborals"	
		2.	Creu que els/les joves del PQPI-PTT i PQPI-FIAP s'estima la feina?	5	5	7	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són baixes, es canvia "s'estima la feina" per "es troba a gust a la feina"	
		3.	Observa que les expectatives que tenen els/les joves del PQPI inicialment, es van modificant?	9	8	9	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica baixes i es modificarà el redactat.	
		4.	Com veu la inserció laboral dels/de les joves PQPI amb una qualificació professional bàsica?	10	9	10	Les valoracions comprensible, rellevant i coherent són una mica altes, s'eliminarà la pregunta ja que es considera que no aporta informació respecte a l'objectiu que ens hem proposat.	

**2. OBSERVACIONS I COMENTARIS DE L'ENTREVISTA ALS EMPRESARIS.**

3. Jo afegiria una pregunta sobre com va contracta a l'estudiant del PQPI, si el van derivar del PQPI, si havia fet pràctiques, si va anar ell... Pot donar-te informació que pot ser interessant.

7. Igual que els anteriors.

8/9. Potser caldria preguntar sobre l'alumne que ha tingut cada empresa. Hi ha el perill de generalitzar.

15. Preguntes adequades a l'objectiu a assolir. Afegiria alguna pregunta tipus: "si es pogués demanar un/a treballador/a a la carta, quines característiques tindria i què sabria fer?" Per exemple... Per poder obtenir informació del que demanen els empresaris a veure si s'adequa al que s'està fent en els PQPI-PTT i PQPI-FIAP.

## **Annex 10: Document de consentiment informat adreçat a alumnes, famílies, professors d'altres recursos formatius i empresaris.**

### **FULL DE CONSENTIMENT INFORMAT**

Em dic Sílvia Oller i sóc una antiga tutora del PQPI-PTT. Actualment, sóc estudiant de l'Escola de Doctorat de la Universitat de Girona i estic elaborant la tesi doctoral. L'objectiu de la investigació que duc a terme és estudiar la transició dels joves que han finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP. Concretament aquesta investigació vol analitzar si aquests recursos formatius, que inclouen formació professional, així com tutoria i orientació personal, acadèmica i professional han servit en la trajectòria que han seguit els/les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP.

Per poder fer aquest estudi em cal poder recollir l'opinió tant de l'alumnat del PQPI-PTT o PQPI-FIAP de les comarques gironines, com dels tutors d'altres recursos formatius que han tingut alumnes procedents del PQPI.

En el seu cas ha estat seleccionat com a (alumne/ família/ tutor/a de cicle formatiu de grau mitjà, o d'escola d'adults o de cursos de formació ocupacional que han tutoritzat alumnes procedents del PQPI-PTT o PQPI-FIAP. M'interessaria molt poder conèixer els seus punts de vista sobre aquest tema i, per aquest motiu el/la convido a participar en aquest estudi.

La vostra participació en l'estudi implica:

- Participar en l'entrevista que es realitzarà.
- Donar consentiment a enregistrar l'entrevista, per tal de facilitar la posterior anàlisi de les dades.
- Que ni el vostre nom ni el de les persones que puguin sortir al llarg de l'entrevista seran mencionats en la redacció d'aquest estudi.
- Quan es faci una publicació relacionada amb l'estudi i/o quan es presenti la tesi doctoral, se us informarà a través del correu electrònic de contacte que heu donat

Si esteu d'acord a participar en l'estudi, signi si us plau el formulari següent:

Estic d'acord en:

- Participar en l'entrevista.
- Que s'enregistri l'entrevista que participi.
- Entenc que tant la meva identitat com la de les persones que pugui citar en l'entrevista no seran mencionades en cap la redacció d'aquest estudi.

Nom i cognoms.....

Correu electrònic.....

Data signatura.....

Signatura.....

Moltes gràcies per la seva col·laboració

..... de ..... de 2013



## Annex 11: Guió del grup de discussió amb els tutors del PTT i professors del FIAP

### **OBJECTIU 1: Conèixer l'itinerari formatiu seguit per l'alumne en acabar un programa PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

#### **1.1. La valoració de les aportacions del PQPI-PTT o el PQPI-FIAP per la continuïtat dels estudis:**

(P<sup>12</sup>) Creieu que el PQPI contribuïa a afavorir la **continuïtat formativa** dels alumnes? En quin sentit? Què aportava el PTT i el FIAP? Penseu que hauria calgut treballar més intensament algunes competències, habilitats, per afavorir aquesta continuïtat?...

(P) Opineu que si hagués una **coordinació entre els/les tutors/es del PQPI-PTT i PQPI-FIAP i els/les tutors/es dels estudis (CFGM, Mòduls C, cursos de GESO, i FO)** (traspàs d'informació dels alumnes) facilitaria l'adaptació d'aquests alumnes als estudis posteriors Per què?

(P) El/la jove que havia cursat un PQPI-PTT o PQPI-FIAP **va poder seguir bé els estudis** de CFGM, Mòduls C, cursos de GESO o la FO?

(P) Creieu que s'hauria d'haver **millorat alguna cosa o aprofundir en l'ensenyament de determinades competències o habilitats**, per millorar les probabilitats que els alumnes de PQPI s'animessin a seguir-se formant posteriorment?

(P) Com valoreu la **formació professional** que va adquirir l'alumne que va finalitzar un PQPI-PTT o PQPI-FIAP per seguir un CFGM? (competències professionals i transversals)

(P) Considereu que els/les alumnes que van fer **les pràctiques** en un PQPI tenien facilitat per desenvolupar les pràctiques en els CFGM?

(O<sup>13</sup>) Caldria haver fet **més assessorament sobre el currículum dels CFGM, jornades de portes obertes dels INS que feien CFGM, xerrades amb alumnes** que cursaven CFGM per evitar el desajust de les expectatives dels alumnes PQPI que accedien a un CFGM.

(O) El PTT i el FIAP com a PQPI eren un recurs per atendre les **carències efectives i emocionals dels alumnes**.

(O) Hi havia un **proteccionisme** per part dels tutors del PTT amb els alumnes

#### **1.2. L'assoliment de les competències transversals de l'alumnat PQPI en relació a la continuïtat formativa:**

(P) Hi han algunes **competències T.** en les quals els/les alumnes al finalitzar el PQPI-PTT i PQPI-FIAP mostraven un **grau d'assoliment** superior que en d'altres? Quines? I quines **competències T.** tenien **menys assolides** que en d'altres?

Competències T.: treball en equip, responsabilitzar-se de la feina, organitzar-se la feina, saber adaptar-se a les diferents tasques, interès per aprendre, puntualitat, tenir iniciativa, resoldre situacions que es presenten, prendre decisions)

<sup>12</sup> Pregunta (són les mateixes preguntes de les entrevistes que s'han realitzat als tutors de recursos formatius posteriors o empresaris).

<sup>13</sup> Observacions, reflexions o preguntes extretes de l'anàlisi de les entrevistes en profunditat, realitzades a alumnes de PQPI-PTT o PQPI-FIAP, famílies, tutors d'estudis CFGM, Mòduls C, Cursos de GESO i cursos de FO, i empresaris.

(P) Quines **competències transversals** considereu que s'haurien haver insistir més als PQPI?

(O) L'assoliment de les **CT** afavoria la **continuïtat dels estudis**.

(O) Els alumnes eren més complidors en les CT (puntualitat, compromís, responsabilitat, interès per la feina...) en l'àmbit laboral que en l'àmbit formatiu.

### **1.3. Cursos o accions formatives que havien seguit els alumnes un cop acabada la formació en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP:**

(P) Com **s'adaptaven els alumnes** que provenien del PQPI-PTT o PQPI-FIAP durant el **primer trimestre**, als estudis de CFGM, Mòduls C, cursos de GESO, cursos de Formació Ocupacional) (deures, comportament, ...)

(P) Considereu que aquests alumnes necessitaven una **acció tutorial continuada, a l'inici i al llarg** del curs, des dels recursos formatius posteriors al PQPI?

(O) **Els Mòduls C dels PQPI**. Van ser una bona opció pels alumnes que el van estudiar.

(O) **Els Mòduls C dels PQPI o Cursos del GESO**. Hi havia interès per part de l'alumnat d'obtenir el títol de GESO? o era una pressió per part de les famílies? o s'estudiava perquè no hi havia feina?

(O) **PACFGM o cursos de PACFGM**. s'està a favor de l'existència de la PACFM o els cursos de PACFGM o seria millor que l'alumne quan l'alumne finalitzés el PQPI passés directament a un CFGM.

(O) Els alumnes que no podien accedir CFGM o bé que no eren perfil per seguir estudiant Mòduls C, caldria que s'hagués **fomentat més la FO**, com a formació professionalitzadora més pràctica i així poder obtenir els certificats de professionalitat.

### **1.4. La continuïtat formativa relacionada amb els mateixos perfils professionals o no que s'havien estudiat en el PQPI-PTT i PQPI-FIAP:**

(O) La **familiaritat dels continguts** entre PQPI i CFGM, era un **avantatge o inconvenient** per l'alumnat del PQPI.

(O) Els alumnes d'alguns perfils professionals eren més **fidels en la continuïtat del mateix perfil professional** (hoteleria, fabricació mecànica, electricitat, ...) en els CFGM, que altres perfils.

(O) **El motiu de continuar o no en el mateix perfil** professional estava en l'oferta formativa pròxima al domicili de l'alumnat.

(O) Tant el PTT com el FIAP eren una mena de **tastet formatiu** que permetia a l'alumne **decidir-se per seguir o no en la mateixa família professional**.

### **1.5. Els motius d'abandonament o de la continuïtat formativa:**

(P) Quins eren els **motius** que feia que l'alumnat del PQPI **s'incorporés als estudis posteriors**?

(P) Quins eren els **motius** que feia que l'alumnat del PQPI **abandonés els estudis posteriors**?

(O) **Motius** pels quals abandonen els estudis:

- Pèrdua d'interès, manca d'esforç, falta d'hàbits d'estudi tot i tenir potencial.(CFGM), són la primera causa d'abandonament de la continuïtat dels estudis
- Pels mals resultats obtinguts en el primer trimestre. Tiren la tovallola poc lluitadors. (CFGM)
- Els cost dels estudis (CFGM)
- Al tornar a un context acadèmicista (INS o Escola d'Adults) es desmotiven i els alumnes afirmen que no es compleixen les expectatives dipositades en els nous estudis. (CFGM, Mòduls C o curs de GESO).

### **1.6. El grau de satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari formatiu:**

(P) L'alumnat d'un PQPI-PTT o PQPI-FIAP estava **satisfet amb els estudis posteriors** que estava fent?

(P) Al llarg del curs CFGM, Mòduls C, Cursos de GESO o cursos de FO **va canviant les expectatives** que l'alumne tenia inicialment a nivell personal i/o formatiu?

(O) **La satisfacció dels resultats obtinguts** en el PTT i FIAP era el principal motiu per la continuïtat formativa.

## **OBJECTIU 2: Conèixer l'itinerari laboral seguit per l'alumne/a en acabar un programa PQPI-PTT i PQPI-FIAP.**

### **2.1. Utilitat de les competències professionals i transversals assolides al PQPI relacionades amb l'experiència laboral:**

(P) Creieu que el **PQPI la contribuïa a afavorir inserció laboral**? En quin sentit? Què aportava el PTT i el FIAP? Penseu que hauria calgut **treballar més intensament algunes competències, habilitats, per afavorir aquesta inserció?**...

(O) Els alumnes del PQPI quan treballaven demostraven **tenir les CT assolides**.

(O) Els joves del PQPI **si tenien interès per treballar trobaven feina**.

### **2.2. Feines de què havien treballat els alumnes un cop acabada la formació en el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP:**

(P) Quan l'empresari havia de **seleccionar un/a jove què solia demanar?** (formació, experiència o habilitats).

(O) **L'empresa de pràctiques era el millor recurs** per inserir laboralment els joves del PQPI.

(O) Era fonamental el suport de la família en la recerca de feina. **Quin paper té la família en la inserció laboral dels seus fills?**

(O) Caldria iniciar molt abans la recerca de feina abans que es finalitzés el PTT o FIAP. **Quin és el moment adequat per la recerca de feina.** S'ensenyaven prou recursos perquè el jove pogués cercar feina?

(O) Els alumnes que **no complien els seus propòsits laborals, el PTT o el FIAP els formaven per saber cercar recursos formatius o laborals** per seguir el seu itinerari.

### **2.3. La relació de les feines amb els perfils professionals o no que han estudiat en el PQPI-PTT i PQPI-FIAP:**

(O) Hi havia **més alumnes que van seguir l'itinerari laboral relacionat amb els perfils professionals que havien estudiat en el PQPI.** Vosaltres percebiu que es produïa aquesta continuïtat?

### **2.4. Els motius d'abandonament o de la continuïtat laboral:**

(P) Quins eren els **motius** pels quals **els/les joves** del PQPI-PTT o PQPI-FIAP **no continuaven treballant?**, I els motius pels quals es mantenien a la feina?

### **2.5. El grau de satisfacció de l'alumne amb el seu itinerari laboral:**

(O) L'alumne està **satisfet laboralment** per l'ambient de treball, perquè el cap li dona feines i les fa i veu que confien amb ell, per sentir-se útil en la feina, perquè li dona noves tasques per realitzar-les, pel sou a final de més,...

## **OBJECTIU 3: La tutoria i l'orientació en el PTT i FIAP com PQPI**

### **3.1. La tutoria:**

(P) Amb quina **freqüència fèieu tutoria individualitzada a cada alumne?** Era suficient?

(P) En quins aspectes o aprenentatges incidíeu més a través de les **tutories grupals** amb l'alumne?

(P) Què penseu **que aprenien** els alumnes en tutories individuals? O En què penseu que **ajudaven** aquestes tutories als alumnes?

(P) Opineu que a través de les tutories individuals l'alumnat del PQPI **reflexionava? Penseu que les tutories individuals els ajudaven a prendre decisions personals, acadèmiques i professionals?**

(O) Si els alumnes haguessin tingut un **suport o referent que els anés motivant, guiant,...** (en els CFGM, Mòduls C, cursos de GESO, cursos de FO) considereu que els **alumnes haguessin seguit estudiant.**

(O) A través de la **tutoria individual** (en els CFGM, Mòduls C, cursos de GESO, cursos de FO) es **percebién canvis en l'alumne al llarg del curs.** Passava també en el PTT o en el FIAP?

(O) La **tutoria individual** (en qualsevol recurs formatiu) és fonamental per **situar a l'alumnat cap al món laboral o formatiu** per tal de continuar algun itinerari.

(O) **L'atenció individual** amb els alumnes del PQPI arribava a generar una **sobreprotecció per part del tutor cap a l'alumnat**.

### **3.2. L'acompanyament:**

(O) Com creieu **que valoraven els alumnes l'acompanyament que els fèieu dels del PQPI?** (Alguns deien que se sentien massa controlats, altres el valoraven molt positivament,... Alguns tutors de formacions posteriors pensaven que se'ls acompanyava massa, que s'era una mica massa paternalista... Quin és el vostre punt de vista?

## **OBJECTIU 4: Expectatives de Futur**

### **4.1. Expectatives de futur a nivell formatiu o laboral:**

(P) **Com eren les expectatives a nivell formatiu, que tenien els/les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP?** (ajustades, realistes, desajustades,..)

(P) **Com eren les expectatives a nivell laboral, que tenien els/les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP?** (ajustades, realistes, desajustades,..)

(O) Hi havia alumnes que **“volien estudiar”** però la veritat és que iniciaven els estudis i abandonaven per seguir un itinerari de caire més laboral.

(O) **Les expectatives formatives eren més desajustades que les expectatives laborals**

## **Annex 12: Carta adreçada als tutors de PTT i professors de FIAP per participar en el grup de discussió.**

Benvolguda,

Em poso en contacte amb tu com a persona que coneixes a fons el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP per demanar-te la teva col·laboració en el grup de discussió de la recerca que estic realitzant. A continuació t'explico breument el plantejament de la recerca i quina és la col·laboració concreta que m'agradaria sol·licitar-te.

Fa un temps que he iniciat l'elaboració d'una tesi doctoral a la Universitat de Girona, que té l'objectiu d'estudiar els programes de qualificació professional inicial (PQPI) com a alternativa per a la transició al treball o com a continuïtat formativa per a joves amb baixa qualificació. És a dir, m'interessa sobretot analitzar fins a quin punt aquests programes constitueixen una oportunitat formativa alternativa per als/les joves. Per fer aquesta recerca em centro en l'estudi dels itineraris formatius i els itineraris d'inserció laboral que van seguir joves una vegada finalitzada la seva formació en el PQPI el curs 2009-10. També tinc interès en estudiar quin paper juga la tutoria individualitzada i l'orientació personal, acadèmica i professional, que es desenvolupa en els PQPI, en la definició del projecte de futur de l'alumne/a i en l'acompanyament a la inserció laboral i educativa. Per tant, els objectius de la recerca són:

1. Analitzar la incidència dels PQPI-FIAP i PQPI-PTT sobre els itineraris de continuïtat educativa
2. Analitzar la incidència dels PQPI sobre els itineraris de continuïtat laboral.
3. Analitzar la incidència de la tutoria i de l'orientació en el procés de transició de l'alumnat
4. Conèixer les expectatives de futur de l'alumne en relació a l'itinerari formatiu o bé laboral.

Una part important d'aquest estudi s'ha basat en la realització d'entrevistes adreçades als alumnes del PQPI-FIAP i PQPI-PTT i les seves famílies, tutors d'altres opcions formatives i empresaris que han tingut alumnes procedents d'aquests programes postobligatoris i empresaris, que des de l'any 2009, han contractat a joves que han fet la formació en el PQPI.

A partir del recull de la informació de les entrevistes, s'ha portat a terme l'anàlisi de les percepcions i valoracions de les diferents persones que estant involucrades en les trajectòries formatives i/ laborals dels alumnes PQPI-FIAP i el PQPI-PTT i l'acció tutorial del PQPI. En aquest moment et voldria demanar, doncs, la teva col·laboració per recollir la teva opinió i percepció en relació als temes de l'estudi i contrastar les valoracions recollides.

Per aquest motiu et convido a participar en el grup de **discussió el proper dimecres 5 d'abril a les 16.00h. al Servei Educatiu del Gironès**. Agraïxo sincerament la teva col·laboració en aquesta recerca.

Cordialment,  
Sílvia Oller i Ribas  
Girona, 28 de març de 2017

## **Annex 13: Document de consentiment informat adreçat als participants del grup de discussió**

### **FULL DE CONSENTIMENT INFORMAT**

Em dic Sílvia Oller, i sóc estudiant de l'Escola de Doctorat de la Universitat de Girona i estic elaborant la tesi doctoral. L'objectiu de la investigació és estudiar la transició dels joves que han finalitzat el PQPI-PTT o el PQPI-FIAP. Concretament, aquesta investigació vol analitzar si aquests recursos formatius, que inclouen formació professional, així com tutoria i orientació personal, acadèmica i professional, han incidit en la trajectòria que han seguit els/les alumnes del PQPI-PTT o PQPI-FIAP.

Per poder fer aquest estudi s'ha recollit l'opinió tant de l'alumnat del PQPI-PTT o PQPI-FIAP de les comarques gironines, de les seves famílies, com dels tutors d'altres recursos formatius posteriors al PQPI que han tingut alumnes procedents del PQPI, i empresaris que han contractat joves procedents d'aquestes modalitats formatives.

Per tal de contrastar les opinions recollides fins ara es vol dur a terme un grup de discussió amb tutors i tutores del PQPI-PTT i PQPI-FIAP. Per això, li demanem la seva col·laboració i el/la convido a participar en aquest estudi amb la seva aportació a través del grup de discussió.

Si accepta participar en l'estudi i, per tant, signa aquest document, està acceptant:

- Participar en el grup de discussió que es realitzarà el dia 5 d'abril a les 16h.
- Donar consentiment per enregistrar en àudio les seves aportacions, per tal de facilitar la posterior transcripció i anàlisi de les dades.

Les persones responsables d'aquest estudi (l'autora de la tesi i la directora) es comprometen al següent:

- La informació serà tractada de forma confidencial.
- La informació serà tractada de forma anònima: ni el seu nom ni el de les persones que es mencionin durant el grup de discussió seran esmentats en l'informe d'aquesta investigació ni en cap dels documents que s'elaborin per fer-ne difusió.
- Fer arribar, a través del correu electrònic de contacte que proporcioneu a la part de sota d'aquest document, informació sobre les publicacions que es derivin d'aquesta investigació.
- Informar de la data i hora de defensa oral i pública de la tesi doctoral.

Si està d'acord a participar en el grup de discussió, signi si us plau el formulari següent:

Nom i cognoms.....

Correu electrònic.....

Data signatura.....

Signatura.....

Moltes gràcies per la seva col·laboració  
Girona, 5 d'abril de 2017