

Avaluació del Programa de Mentoria Juvenil de la Fundació Autònoma Solidària.

Una estratègia de prevenció de l'Abandonament
Escolar Prematur a Sabadell

Sílvia Carrasco

Grup EMIGRA-CER Migracions
Universitat Autònoma de Barcelona
silvia.carrasco@uab.cat

EMIGRA Working Papers núm. 137
ISSN 2013-3804



Resum

Aquest text és l'informe d'avaluació del Programa de Mentoria Juvenil de la Fundació Autònoma Solidària dissenyat i implementat per encàrrec de la regidoria d'Acció Social de l'Ajuntament de Sabadell. En concret, es tracta de l'avaluació del desplegament complet del programa durant el curs acadèmic 2017-2018. L'avaluació explora el procés i l'impacte del programa en la vinculació escolar i les aspiracions dels nois i noies mentorats, en la formació i els aprenentatges dels i les estudiants mentors de la UAB, així com en les percepcions i valoracions del professorat i les instàncies institucionals implicades (institut, universitat, ajuntament). L'avaluació s'ha realitzat des d'una perspectiva realista i s'ha contrastat amb les aportacions de la literatura, a partir de la selecció realitzada en l'avaluació de la fase experimental. Els resultats descriuen un procés d'èxit, tot i que també es fa evident la necessitat d'una intervenció sostinguda durant més d'un curs si ha de servir com a estratègia preventiva de l'abandonament escolar prematur (AEP-ATEF). Mostra, també, un model de transferència exemplar de la Universitat a la societat que s'adreça als sectors de població més en risc d'exclusió educativa i social del seu entorn més immediat.

Paraules clau: mentoria juvenil, AEP-ATEF, alumnat en risc d'exclusió, centres d'alta complexitat, avaluació d'impacte

Abstract

This text is the assessment report of the Youth Mentoring Programme designed and implemented by the Fundació Autònoma Solidària and commissioned by the department of Social Action of the local council of the city of Sabadell. More specifically, it includes the assessment of the full deployment of the programme in 2017-2018. It explores the process and impact of the programme on the school engagement and the aspirations of the mentee youngsters, on the training and lessons learnt by the mentor students from UAB, as well as on the perceptions and evaluation of the teachers and the institutions involved (high school, university, and local council). The assessment has been carried out from a realist perspective and has been contrasted with the existing literature drawing on the review carried out in the evaluation of the pilot phase. The results show a successful process, although the need for a sustained intervention beyond one school year becomes also clear in order to become an effective tool to prevent ESL. It also describes an exemplary model of social transference from the university to the wider society, specifically addressing the population sectors most at risk of social and education exclusion in the close-by area.

Keywords: youth mentoring, ESL-ELET, students at risk of exclusion, difficult schools, impact assessment

Agraïments:

Aquesta avaluació s'ha dut a terme per encàrrec de la Fundació Autònoma Solidària, que ha dissenyat i realitzat el Programa de Mentoria Juvenil sota la direcció d'Elsa Espinosa, d'acord amb la Regidoria d'Acció Social de l'Ajuntament de Sabadell. S'ha comptat amb la col·laboració de Víctor Pastor (FAS-UAB) i Silvia Moraleda (TIS de l'IES Jonqueres de Sabadell), així com el suport tècnic de Mònica Oliva (estudiant de 4t d'Antropologia Social i Cultural de la UAB) que també ha contribuït al buidatge i transcripció de dades.

Com citar aquest article: **CARRASCO, S.** (2018). "Avaluació del Programa de Mentoria Juvenil de la Fundació Autònoma Solidària: Una estratègia de prevenció de l'Abandonament Escolar Prematur a Sabadell", *EMIGRA Working Papers*, 136. ISSN 3804. Accessible en línia: www.emigra.org.es. Descarregat el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **CARRASCO, S.** (2018). "Avaluació del Programa de Mentoria Juvenil de la Fundació Autònoma Solidària: Una estratègia de prevenció de l'Abandonament Escolar Prematur a Sabadell", *EMIGRA Working Papers*, 136. ISSN 3804. Available on line: www.emigra.org.es. Retrieved on (dd-mm-yyyy)



ÍNDEX

1.	La mentoria juvenil davant del risc d'abandonament escolar prematur.....	4
2.	Descripció del context social i escolar i perfil dels beneficiaris.....	5
3.	Model teòric i metodològic d'avaluació del PMJ 2017-18	8
4.	Resultats	12
	4.1.L'alumnat d'ESO: percepcions i reflexions dels nois i les noies mentorats .	12
	4.2.Els estudiants de la UAB: percepcions i reflexions dels nois i noies mentors	22
	4.3.Els responsables del PMJ: institut, FAS, Ajuntament.....	31
5.	Conclusions	37
	Referències	43
	Annexos.....	45



1. La mentoria juvenil davant el risc d'abandonament escolar prematur

El Programa de Mentoria Juvenil s'inspira en un concepte de **mentoria social** perquè és la definició de mentoria més inclusiva i que s'adiu més als objectius que proposa assolir la Fundació Autònoma Solidària. Es tracta d'una "metodologia d'acompanyament social basada en la interrelació i la transferència d'experiència entre estudiants universitaris i alumnes de secundària" (Proposta original de pla, novembre 2016; Bereményi i Castellsagué, 2017).

En aquest sentit, en el discurs base sobre **l'educació** que sosté el Programa, aquesta es considera indissociable de la promoció de **la cohesió social i l'equitat** en l'accés als recursos socials per mitjà de l'èxit educatiu. L'èxit educatiu, alhora, es defineix com la continuïtat educativa post obligatòria per garantir la incorporació social amb més garanties i fer front al risc d'exclusió en la nova economia del coneixement que comporta la desaparició de les feines de baixa qualificació.

El 2017-18 el Programa de Mentoria Juvenil es proposa fer una contribució significativa a aquests objectius socioeducatius entre els joves estudiants de secundària que participen al programa, mitjançant l'acompanyament i suport d'un/a mentor/a universitari. Amb aquest acompanyament, i partint de l'establiment d'un vincle afectiu positiu i la millora del seu autoconcepte, es pretén, d'una banda, orientar-los en la seva trajectòria personal cap a la **finalització de l'ESO amb èxit** i per a la **continuïtat de la seva formació** i de l'altra, i **millorar la seva participació social**.

L'esquema de Colley (2003), que defineix la mentoria com un procés que parteix de posicions verticals entre persones mentores i persones mentorades però que **aspira** a convertir-les en **relacions horitzontals** on és possible un **intercanvi equilibrat**, en el qual mentorats i mentors es beneficien de la relació, és el que defineix millor el concepte de mentoria del Programa. De forma sintètica, els quatre elements clau a partir dels quals es materialitza aquesta relació de mentoria són la creació de vincles, la realització d'activitats diverses (sòcio-educatives, de descoberta interpersonal o lúdiques), el coneixement de diferents realitats socials i individuals, i l'apropament de la universitat al territori, com a estratègia clau de transferència social. El Programa es planteja també, doncs, com una contribució a la **millora des competències dels futurs professionals formats a la universitat**, tan pel que fa a habilitats generals com ara la competència comunicativa, com pel que fa al coneixement de l'entorn social en el qual desenvoluparà la seva tasca. Per a la UAB, en definitiva, el Programa de Mentoria Juvenil és un exercici de **transferència social** de primer ordre en el qual els propis estudiants universitaris són alhora vectors de la transferència i beneficiaris de la mateixa.

Finalment, es tracta d'una mentoria de caire social perquè el seu objectiu últim és **reduir la vulnerabilitat social** des del treball de la resiliència i apropar les oportunitats educatives per a superar les condicions inicials de risc d'exclusió i precarietat. El procés parteix de les capacitats de mentors i de mentorats i es porta a terme a través de tres fases que es van desenvolupant de forma circular, a partir de les noves experiències i reflexions conjuntes de mentors i mentorats:

- reparar/reforçar l'**autoconcepte** i refer **vincles**/rescatar o millorar la capacitat per establir-ne
- despertar/ampliar **aspiracions** educatives i professionals i motivar l'**actitud i l'esforç educatiu**
- construir **objectius** educatius i professionals i consolidar el **coneixement dels camins** que poden permetre portar-les a terme

En un sentit ampli, és obvi que aquests objectius són molt ambiciosos i que, en síntesi, es fonamenten en la **confiança en la capacitat dels vincles socials i l'acompanyament** per a assolir-los, sempre i quan es garanteixin les condicions de l'entorn socioeducatiu (al centre educatiu i fora del centre), com de fet es defensa en la definició de la **mentoria per a la inclusió** (<http://www.mentoriasocial.org>). És per això que el Programa es proposa contribuir a transformar les diferents situacions de partida dels nois i noies participants, però els objectius no depenen únicament del programa i l'impacte del programa no es mesura pels resultats a curt termini, sinó per l'**impacte global**, comptant amb la resta de recursos i intervencions i **a mig i llarg termini**.

En aquesta línia, el Programa formula una proposta de contribució concreta: la Mentoria juvenil com una **estratègia més d'intervenció davant del risc d'Abandonament Escolar Prematur** (joves entre 18 i 24 anys sense formació post-obligatòria ni estudiant per a obtenir-la), tant entre els nois i noies mentorats amb dificultats previstes per a obtenir el graduat en ESO com entre l'alumnat que està en risc de no continuar els estudis després de graduar l'ESO. Aquesta distinció entre estudiants amb un risc visible i un risc invisible és fonamental perquè sovint s'adrecen les accions al primer tipus de nois i noies, confonent la graduació de l'ESO amb la superació de l'AEP (Carrasco i Molins, 2018). Un dels elements clau del Programa, que aposta per la **centralitat de la condició d'estudiants universitaris dels i les mentores**, és considerar l'obertura màxima de possibilitats de continuïtat i futur dels nois i noies mentorats, i situar mentors i mentorats en situació d'estudiants amb reptes i reflexions que poden comparar i compartir. Així, doncs, tant la situació dels mentors i mentores com les seves funcions permet centrar el treball de mentoria en la triple línia d'evitar o revertir la desvinculació escolar, i les seves dimensions cognitiva, emocional i comportamental, tal com les han teoritzat Fredricks, Blumenfeld i Paris (2004), proporcionant suport social més enllà del suport docent i familiar, i esperonant o consolidant les aspiracions dels nois i noies mentorats.

2. Descripció del context social i escolar i perfil dels beneficiaris

Tal com es detallava a l'exhaustiu informe d'avaluació del Programa Pilot elaborat al finalitzar el curs 2016-17 (Bereményi i Castellsagué, 2017), cal recordar que el Programa s'ha centrat en una **zona de classe treballadora** de la ciutat de Sabadell situada en el límit de la perifèria urbanitzada i fins recentment amb pocs equipaments. Dins del districte, el barri on s'ubica l'institut on s'ha realitzat el Programa ha estat



greument afectat per l'empobriment que ha comportant la **crisi econòmica** dels darrers deu anys i algunes de les seves conseqüències, com ara l'impacte de l'atur en les famílies, la crisi de l'habitatge i l'augment de la mobilitat i el desarrelament que comporta. En concret, hi ha hagut un desplaçament cap el barri de població marginal, en aquest cas, des de l'àrea metropolitana de Barcelona, i l'emergència de conflictes per la degradació de la convivència i la lògica reacció i protestes veïnals.

Amb tot, aquesta situació ha començat a canviar de forma significativa els darrers anys. Aquests canvis han obert un ventall de possibilitats per la **millora de l'accés a recursos culturals i de mobilitat** i, en concret, amb connexió directa a la línia S3 Sabadell-Barcelona (que porta en 14 minuts al centre del campus de la UAB), però també amb la creació de nous equipaments esportius públics, i la inauguració de la nova biblioteca pública, just al mateix carrer de l'institut.

El context escolar i cultural del barri es pot caracteritzar a partir de tres indicadors: tots els centres de primària i de secundària són públics –és la única zona de la ciutat sense cap centre concertat- amb una clara **sobre-representació de centres de màxima complexitat**; **l'oferta educativa és limitada** i cap dels dos instituts imparteix formació professional de grau mitjà, ni hi ha cap oferta de formació ocupacional de proximitat, de manera que les opcions de continuïtat que no passen pel Batxillerat es troben totes fora de l'entorn conegut; hi ha molt **poques entitats culturals pròpies arrelades al barri** que permetin dinamitzar satisfactòriament la vida comunitària en general, ni la vida cultural de la població jove en particular que no passi per l'únic espai del Centre Cívic (aquesta limitació s'ha revelat important a l'avaluació). En aquest sentit, el paper dels instituts podria resultar clau.

Dels dos instituts de la zona, el Programa s'ha desenvolupat a l'**institut catalogat en la categoria de màxima complexitat** (INS Jonqueres) definida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya¹, tot i que la població i la dinàmica del centre no difereixen substancialment de l'altre centre (INS Joan Oliver) més enllà del fet que escolaritza més població d'ètnia gitana.

Tal com es descriuen al recent estudi *Aspiracions i Oportunitats. Estudi sobre el risc d'Abandonament Escolar Prematur a Sabadell i propostes d'intervenció* (Carrasco i Molins, 2018), es tracta de centres amb alumnat de famílies de classes treballadores de rendes més baixes, on s'hi escolaritza un terç de l'alumnat de Sabadell i més de la meitat de l'alumnat d'origen estranger de la ciutat, i amb més presència d'alumnat d'ètnia gitana en situació marginal. És a dir, s'hi concentra la població més castigada per la crisi econòmica, l'atur i la reducció de les ajudes socials **que es correspon amb la descripció de l'entorn**. La interacció lingüística es produeix en català i en castellà entre professorat i alumnat, i en castellà i altres llengües en les interaccions entre l'alumnat. No hi ha famílies catalanoparlants al centre, de manera que tot l'alumnat s'escolaritza en una llengua diferent de la llengua familiar. Com hem dit, aquests centres tenen oferta d'ESO i batxillerat (cap d'ells amb modalitat d'artístic) però no de cicles formatius de grau mitjà i superior. Els recursos i la infraestructura varien de centre a centre, en estats de conservació (edificis) i actualització (tecnologia) parcial,

¹ Es defineixen com centres amb una alta proporció d'alumnat amb "necessitats educatives derivades de situacions socio-econòmiques i socio-culturals especialment desfavorides" que comporten "desavantatge educativa" segons la definició oficial. Vegeu: https://www.sindicat.net/plantilles/1718/Plantilla_escoles_2017-2018.pdf

amb presència de les restes del programa 1x1 i aules TIC enlloc de pissarres digitals o tauletes com en altres centres de la ciutat. L'estabilitat del professorat és baixa o molt baixa. Els nivells d'acreditació a l'ESO mostren dues situacions diferenciades: d'una banda, centres amb proporcions superiors al 80% sobre l'alumnat avaluat, que disminueix quan es compara l'alumnat matriculat, i de l'altra, un nombre reduït de centres amb nivells d'acreditació de poc més del 50%.

El curs 2017-18, el centre tenia un total de 486 alumnes, amb 3-4 línies d'ESO segons els cursos i 2 línies de batxillerat, que en realitat es converteixen en una línia a segon curs, a partir un sol grup de d'assignatures comunes i amb l'alumnat només dividit a l'hora de les assignatures de les modalitats humanística-social i científica. El 17% de l'alumnat era nascut fora d'Espanya, percentatge que coincideix amb la proporció mitjana d'alumnat estranger de 4t d'ESO de Sabadell segons l'enquesta de l'estudi esmentat abans. Però tot i ser un centre de màxima complexitat, l'INS Jonqueres presenta tres característiques singulars que confirmen la seva selecció òptima per a dur-hi a terme el programa de Mentoria Juvenil. En primer lloc, tot i que pràcticament tots els programes de suport addicional són de reforç i no d'ampliació o d'excel·lència en aquest tipus de centres, i que tots organitzen alguna o diverses modalitats de grups de nivell, amb itineraris diferenciats a tercer i quart (tal com permet la LOMCE i ha implementat també la Generalitat), l'INS Jonqueres ha començat a transformar aquesta estratègia amb la **introducció del treball per projectes des de primer**, amb grups heterogenis. En segon lloc, a més de la meitat d'aquest tipus de centres hi ha aules d'acollida, o bé dispositius com aules obertes, amb una presència insuficient de personal tècnic d'integració social i altres figures de suport específic (**TIS i promotors gitanos**), però l'INS Jonqueres **compta amb ambdues figures**. De fet, la TIS té un paper clau en la co-coordinació del Programa. Finalment, l'INS Jonqueres no es troba entre els centres de màxima complexitat que obtenen els pitjors nivells d'acreditació a l'ESO, sinó que **obté nivells de graduació en la franja mitjana-alta d'aquest tipus de centres**.

Resulta molt important complementar aquesta caracterització amb alguns resultats clau de l'estudi mencionat, que corresponen a l'alumnat de 4t d'ESO del curs 2016-17 (Carrasco i Molins, 2018). Les percepcions de l'alumnat dels centres d'aquest tipus mostren la valoració mitjana menys positiva i més preocupant de tota la ciutat respecte a la importància de l'educació, que es considera important o molt important només en un 54% de les respostes de l'alumnat. Aquesta valoració és consistent amb unes aspiracions d'educació superior (cicles superiors i estudis universitaris) comparativament més baixes i una atribució d'expectatives de pares, mares i professorat també més baixes. Això revela una **manca de confiança en l'educació per a la millora de les perspectives de futur per part dels nois i noies** de 4t d'ESO escolaritzats en aquest tipus de centres. A partir de les perspectives del professorat analitzades es pot deduir que la greu manca de recursos necessaris per a fer front les situacions sociofamiliars i educatives dels nois i noies d'aquests centres, amb una forta reducció en els darrers anys, porta a una aplicació selectiva dels escassos recursos disponibles, que no arriben a transformar les situacions de risc de partida. Amb tot, també en aquest aspecte l'INS Jonqueres presenta dues característiques singulars: d'una banda, és **l'únic centre de secundària d'alta complexitat de la ciutat que realitza un seguiment**



voluntari de l'alumnat després d'acabar l'ESO i es planteja una orientació individualitzada amb alumnat i famílies.

La població diana de la intervenció es va definir per la FAS en coordinació amb el centre educatiu i es va modificar per aquest curs 2017-18 en funció de l'avaluació del Pla Pilot del curs anterior. Es tractava d'avançar la mesura preventiva que suposa la Mentoria a l'edat del pas del primer cicle al segon cicle de l'ESO, és a dir en 2n i 3r. Tenint en compte els estudiants que han repetit un any a primària i/o a secundària, la franja d'edat va resultar prou àmplia: de 14 a 18 anys. Les dificultats amb els estudis no es presentaven com a **criteri de selecció**, no obstant això es preveia com a indicador de **risc d'abandonament escolar** i per tant com un factor per tenir en compte a l'hora de seleccionar els joves. En aquest sentit, novament ens remetem a l'estudi *Aspiracions i Oportunitats* (Carrasco i Molins, 2018) i la distinció que fa entre els **dos perfils d'alumnat en situació de risc**, els que no graduaran l'ESO, més visibles a partir d'un concepte erroni d'AEP, i els que probablement no continuaran tot i graduar-se, encara invisibles conceptualment entre la majoria del professorat i l'administració educativa perquè no es veuen des del prisma del "fracàs escolar".

D'altra banda, es pretenia assegurar un equilibri per sexes en la selecció de l'alumnat mentorat, en la mesura que fos possible. La situació d'exclusió social (o estar en risc d'exclusió) també es preveia com un criteri per la participació, deixant a l'escola el marge de decisió. Tot i que no es definia com a requisit, sí que s'esperava que una certa proporció dels joves candidats tinguessin relació amb els Serveis Socials. Aquests han estat els criteris seguits en aquesta edició del Programa i això ha permès portar a terme una anàlisi més rica del desenvolupament de les relacions, accions i impactes de la mentoria a partir de característiques individuals i situacions educatives i familiars més diverses i una millor fonamentació de la guia que se'n deriva.

3. Model teòric i metodològic d'avaluació del PMJ 2017-18

L'avaluació d'un programa d'intervenció social com el Programa de Mentoria Juvenil ha partir d'un disseny teòric i metodològic coherent entre el diagnòstic inicial i l'avaluació final.

A nivell teòric, proposem un model de **diagnòstic crític** inspirat en la **teoria de les necessitats** (Fraser, 1989) i l'explicitació inicial de la **teoria del canvi** que sustenta el disseny i la implementació del programa (ja avançat en l'Avaluació del Pla Pilot 2016-17). És a dir, cal explicitar quin pensem que és el problema social, perquè ho pensem, com pensem intervenir-hi per a modificar-lo i perquè pensem que les accions proposades el modificaran positivament. En síntesi, es proposa partir d'una reflexió sobre la diversitat o fins i tot les contradiccions que poden sorgir a l'hora d'identificar les problemàtiques i les necessitats que afecten els potencials beneficiaris, els responsables polítics i tècnics que les interpreten i dissenyen les intervencions i, finalment, el personal que porta a terme les accions en la pràctica. La preocupació central d'aquest plantejament és garantir que sigui central no només la veu i les perspectives sinó també les formes fàcilment inadvertides d'expressió de les necessitats per part dels beneficiaris, ateses les posicions de poder subalternes que sovint ocupen (per edat, posició socioeconòmica, gènere, etc.) o els imaginaris dels quals participen.

A nivell metodològic, proposem dur a terme una **avaluació qualitativa** del Programa de tipus etnogràfic, que incorpori els elements clau d'un **model realista** (Pawlson i Tilly, 2004), centrada en les perspectives dels tots els actors, entenent que tots en són beneficiaris i que, en aquest cas, són mentorats i mentors, institut, entitat universitària, ajuntament). Aquesta avaluació qualitativa té per objectiu posar a prova la teoria del canvi i es porta a terme després de l'avaluació descriptiva quanti-qualitativa (input-output) que elabora la FAS, o l'entitat responsable, a partir de les dades recollides al llarg del desenvolupament del programa. Es tracta d'una estratègia d'**identificació de l'impacte** (outcome) esperat que alhora ha de permetre observar l'impacte no previst, per millorar el plantejament i la implementació del Programa, així com la seva **transferibilitat**. En síntesi, no es parteix de la pregunta "què funciona?" o "aquest programa, funciona?" sinó de preguntar-se què funciona per a qui, en quines circumstàncies, en quin sentit, i de quina manera.

En aquesta metodologia, les categories parteixen dels objectius específics del programa (vegeu Quadre 1) i els indicadors tenen un caràcter qualitatiu a partir de les **percepcions dels diferents actors** involucrats sobre el context, els recursos, i els mecanismes i processos. Es centren en:

- **Resultats:** fases cobertes, previsions de coordinació assolides, activitats realitzades
- **Impacte:** millores i limitacions percebudes per part dels diferents actors involucrats
 - Gestió i coordinació institucional (INS Jonqueres; Ajuntament)
 - Gestió i coordinació institucional (FAS-UAB; Ajuntament)
 - Estudiants mentors
 - Estudiants mentorats

En aquesta proposta, els indicadors rellevants sorgeixen del propi procés, tot i partir de la revisió de la literatura i dels pocs programes de Mentoria comparables que han estat objecte d'avaluació.

L'avaluació es porta a terme a partir de les dades recollides amb instruments específicament creats o adaptats, després d'una revisió de l'avaluació del Programa Pilot dut a terme el curs anterior, que es poden consultar a l'Annex:

- **Avaluació qualitativa** basada en el buidatge, la triangulació i l'anàlisi de les dades obtingudes a partir dels instruments següents, aplicat per l'equip avaluador i amb la col·laboració de les coordinacions de centre i de programa:
 - i. Instrument de registre i seguiment d'activitats coordinació institut – FAS (seguiments)
 - ii. Reunions periòdiques i finals de valoració institut-FAS (seguiments)



- iii. Entrevistes individuals i col·lectives amb informants clau (coordinació interna i externa del centre i del programa)
 - iv. Grups focals amb estudiants mentors i amb professorat tutor
 - v. Qüestionari SASAT (Success At School Assessment Tool) adaptat de la versió elaborada i lliurada a la Comissió Europea per part del projecte RESL.eu (Reducing Early School Leaving in Europe, 2013-2018).
 - vi. Activitats complementàries de valoració realitzades amb estudiants mentorats (breu valoració individual narrativa; valoració lúdica col·lectiva; àlbum visual de format lliure per parelles mentorats-mentors)
- **Interpretació dels resultats** específics del cas a partir dels **objectius** plantejats i del **marc teòric i conceptual** de la Mentoria juvenil aplicada a l'alumnat d'entorns socioeducatius en risc d'abandonament escolar prematur.

Quadre 1. Objectius, categories i dimensions del Programa de Mentoria Juvenil

Objectius	Categories	Dimensions
<p>Objectiu 1</p> <p>Contribuir a l'assoliment dels objectius socioeducatius dels joves adolescents mitjançant l'acompanyament d'un/a mentor/a universitari que l'ajudi a orientar-lo/a en la seva trajectòria de futur.</p>	<p>Coneixement i accés als equipaments i recursos socials i educatius del municipi</p> <p>Participació en una relació de mentoria</p> <p>Millora de la participació socioeducativa dels nois i noies estudiants mentorats</p> <p>Millora de la capacitat crítica i de les habilitats d'intervenció social dels nois i noies estudiants</p> <p>Afavorir el vincle entre mentor/a o mentorat/da per a mantenir la motivació i l'interès per a assolir els propòsits personals marcats.</p>	<p>Arrelament local</p> <p>Relacional</p> <p>Acadèmica</p>
<p>Objectiu 2</p> <p>Oferir als estudiants universitaris la possibilitat de conèixer de primera mà la realitat dels joves en risc d'exclusió i noves formes d'intervenció que els permetin complementar la seva formació universitària. Desenvolupar l'esperit crític i l'anàlisi reflexiva sobre aquesta realitat social concreta per fomentar canvis d'actitud.</p>	<p>Afavorir el desenvolupament personal, professional i cívic mitjançant l'acompanyament i formació personalitzats del/la jove</p>	<p>Social</p>
<p>Objectiu 3</p> <p>Apropar la universitat al territori, indirectament a través de la participació d'estudiants, entitats i grups de recerca de la universitat</p>	<p>Establir pràctiques de col·laboració per a la transferència social de la Universitat</p> <p>Consolidar un model de participació formativa dels estudiants universitaris en la transferència en tant que futurs professionals</p>	

4. Resultats

L'objectiu central de l'avaluació és conèixer l'impacte de l'experiència de participació al PMJ després d'un curs acadèmic complet d'aplicació, a tots els nivells i des de totes les persones i institucions implicades. Els apartats següents presenten, en primer lloc, una síntesi dels resultats obtinguts a partir de l'aplicació d'una bateria d'eines diversa als diferents protagonistes i la seva comparació i, en segon lloc, es contrasten els resultats obtinguts amb els objectius del programa.

4.1. L'alumnat d'ESO: percepcions i reflexions dels nois i les noies mentorats

Han participat en el PMJ 5 alumnes de 3r (quatre noies i un noi) i 3 alumnes de 2n (una noia i dos nois). Per copsar les percepcions dels nois i les noies participants al programa i recollir les seves reflexions en el moment de finalitzar l'experiència d'aquest curs, hem dissenyat i aplicat 4 eines: breu reflexió escrita individual (amb la TIS de l'institut), reflexió individual en exercici en grup (sortida lúdica al Tibidabo), qüestionari sobre les dimensions de des/vinculació escolar, el suport i les aspiracions/expectatives (SASAT, eina RESL.eu adaptada), i co-elaboració d'un àlbum audiovisual de parella (conjunt amb estudiant mentor/a). Tot seguit s'exposa la síntesi dels resultats obtinguts amb aquests diferents abordatges, començant pel qüestionari a mode de mapa de context on entendre la resta de resultats.

L'avaluació del risc d'AEP després d'un curs al PMJ (2017-18)

El qüestionari SASAT (*Success At School Assessment Tool*) consta de tres apartats centrats, respectivament, en el noi o la noia en el context de la família, en el context de l'escola i en les perspectives de futur, i està basat majoritàriament en una escala Likert (de més acord a més desacord).

- El context familiar: suport emocional i educatiu, control i expectatives dels pares

Els 8 nois i noies participants es divideixen a l'hora de valorar la **confiança en els pares**. La meitat, és a dir, quatre nois i noies, diuen poder-hi confiar i parlar i uns altres quatre no es pronuncien en desacord però tampoc d'acord. Un noi i una noia consideren que els seus pares no intenten **entendre com se senten** i dues noies no es pronuncien en cap sentit. Aquesta opció, ni acord ni desacord, també l'expressen dois nois i dues noies en relació amb si els pares els **escolten quan es senten malament**. La resta de noies i noies sí que es mostren d'acord amb les afirmacions d'ambdues preguntes.

Pel que fa al suport acadèmic, les respostes són més negatives, amb tres nois i una noia que expressen que no poden **demanar ajut als seus pares si tenen problemes amb els deures**, però l'altra meitat dels nois i noies hi responen favorablement. Un noi i una noia diuen que els seus pares no **s'asseguren que facin els deures**, i dues noies diuen que no fan sistemàticament. L'altra meitat de la mostra es mostra d'acord amb l'afirmació.

En canvi, les respostes en l'àmbit del suport emocional i material a l'educació són més positives. Els 8 participants afirmen rotundament que els seus pares o tutors **s'asseguren que vagin a l'escola cada dia** i, tot i que un noi i una noia es mostren en desacord en relació amb l'afirmació que els seus pares **els feliciten quan**

aconsegueixen bons resultats a l'escola, cinc nois i noies s'hi mostren totalment d'acord i una noia d'acord. Una noia es mostra en total desacord amb l'afirmació que **els seus pares li donen tot el suport que necessita per obtenir bons resultats a l'escola**, i tres altres participants no es pronuncien en cap direcció, l'altra meitat dels participants s'hi mostra d'acord o molt d'acord.

Per completar aquests aspectes, es pregunta als nois i noies si **parlen del seu futur amb els seus pares** i tres noies no es pronuncien en cap direcció, però cinc nois i noies responen afirmativament, d'acord i molt d'acord. I també se'ls pregunta si **els seus pares creuen que l'educació és important per a què els vagi bé a la vida**: els 8 participants responen rotundament de forma afirmativa.

Pel que fa al control parental, la meitat dels casos, tres noies i un noi, no es mostren ni d'acord ni en desacord amb l'afirmació que **els seus pares volen saber amb qui surten, quan surten amb altra gent**. L'altra meitat dels casos afirmen estar-hi d'acord o molt d'acord. Només una noia diu que els seus pares no **saben on és i amb qui en el seu temps lliure fora de casa**, dues noies més no es pronuncien, i els altres cinc participants diuen que sí, que els seus pares saben amb qui són. En la mateixa línia, tres noies estan en desacord amb l'afirmació que **els seus pares volen que els diguin on són si no van a casa directament des de l'escola**, i cinc noies i nois hi estan d'acord.

Finalment, s'ha preguntat als nois i noies quines creuen que són les **expectatives dels seus pares en relació amb el seu futur acadèmic**. Les opcions triades són variades i es distribueixen en totes les opcions de resposta. Entre les expectatives atribuïdes més baixes, que corresponen a l'abandonament escolar prematur, una noia respon "acabar l'ESO sense graduar" i un noi respon "obtenir el GESO i no continuar. Entre les expectatives atribuïdes que van més enllà de l'educació obligatòria, les respostes es divideixen: dues noies responen que les expectatives són acabar algun CFGM o el Batxillerat i un noi respon que estudiar un CFGS, i entre les expectatives més altes, dues noies i un noi trien l'opció de continuar estudiant fins aconseguir un títol universitari.

- El context escolar: identificació, pertinença, esforç i expectatives del professorat

Tot els casos del programa es mostren d'acord i molt d'acord en considerar que l'IES Jonqueres, **el seu centre, és una bona escola i recomanarien l'escola a d'altres** nois i noies. Amb tot, dues alumnes no es pronuncien davant la pregunta de si **es senten part de l'escola** mentre que els altres sis nois i noies s'hi mostren d'acord i molt d'acord.

Només una noia no es pronuncia davant l'afirmació que **esforçar-se a l'escola l'ajudarà a aconseguir una bona feina**. Els altres set casos s'hi mostren d'acord, i majoritàriament, molt d'acord, tots els casos opinen que l'esforç a l'ESO els ajudarà a **accedir a altres estudis**. Ara bé, la **confiança en l'educació com la millor manera d'accedir a una vida millor** tot i ser majoritària (set casos), no és plena atès que hi ha dues noies que no es pronuncien en cap direcció.

L'autoconcepte pel que fa a les activitats acadèmiques obté respostes més variades i menys positives. Dues noies i un noi opinen que no **estan en condicions d'ajudar els seus companys de classe amb els deures**, tres opinen que sí i dos estan totalment d'acord amb l'afirmació. Dues noies i un noi opinen que no **se'ls donen bé la majoria**

de les assignatures, i una noia no es pronuncia, mentre l'altra meitat dels casos està totalment d'acord amb l'afirmació. Cinc dels vuit casos estan en desacord amb l'afirmació que els exàmens i treballs normalment els van malament, però n'hi ha tres que hi estan d'acord. Aquesta divisió es repeteix quan se'ls demana si **creuen que poden fer-ho millor que els seus amics en la majoria d'assignatures**: la meitat estan en desacord o no es pronuncien, i l'altra meitat, dos nois i dues noies, hi estan totalment d'acord. Per acabar, aquesta bateria de preguntes els demana si **poden seguir les classes amb facilitat** i, novament, dues noies diuen que no. Els altres sis casos opinen que sí.

Aquest apartat del qüestionari també explora les relacions amb el professorat tal com les perceben els nois i noies. Una dada a tenir en compte és que l'opció "totalment d'acord" en les afirmacions positives sobre la relació amb el professorat no ha estat triada per cap noi o noia en cap pregunta, a diferència dels apartats anteriors, és a dir, el grau de valoració positiva en aquest apartat és menys contundent. En concret, cinc casos, tots de noies, trien l'opció "ni d'acord ni en desacord" amb l'afirmació que es **poden confiar en el seu professorat i que són gent amb qui es pot parlar**. Només dos nois i una noia s'hi mostren d'acord. També tres noies trien l'opció neutra davant l'afirmació que **si parlen amb el professorat, aquest intentarà entendre com es senten**, tot i que cinc s'hi mostren d'acord. Entre l'opció de resposta neutra i l'acord, però també amb una resposta negativa, es distribueixen les respostes a l'afirmació "**quan em sento malament per alguna cosa, els meus professors m'escolten**". Però les respostes més negatives es troben a l'afirmació "si tinc un problema (social) els meus professors em poden donar consell sobre què fer": tres noies s'hi mostren en desacord i molt desacord, una noia escull l'opció neutra, i l'altre meitat diuen que hi estan d'acord.

Només en relació amb els aspectes acadèmics les respostes són més positives: sis dels vuit casos es mostren d'acord i molt d'acord amb l'afirmació que **si tenen problemes amb la feina de l'escola, poden demanar ajuda al seu professorat**, mentre que dues alumnes opten per la resposta neutra.

Ara bé, la percepció del comportament dels companys i companyes i la gestió de l'aula obté les opinions més negatives de la part del qüestionari dedicada a l'escola. Tots els nois i noies es mostren d'acord i molt d'acord amb l'afirmació que **els professors han d'esperar molta estona perquè els estudiants callin** i la majoria opinen que **els estudiants no escolten els professors** (amb dues noies que trien la resposta neutra). Cinc casos també opinen que **hi ha soroll i desordre** (amb tres noies que trien la resposta neutra).

Aquestes valoracions negatives aparentment contrasten amb l'opinió unànime que el centre és una bona escola. Les respostes a les preguntes sobre victimització i assetjament són importants per entendre aquesta aparent contradicció, com s'ha vist en recerques anteriors que inclouen mostres comparatives a nivell internacional (Van Praag et al., 2018). Només una noia afirma haver rebut **insults o amenaces per part d'altres companys**, però set dels vuit casos afirmen que mai n'han rebut cap. La resposta és unànimement negativa davant l'afirmació que **altres estudiants poden haver obligat a donar-los diners o coses personals** i que **altres estudiants realment els han pegat**.

En darrer lloc, aquest apartat també explora les percepcions dels nois i noies en relació amb les **expectatives que atribueixen al seu professorat sobre la seva educació**. Novament, les respostes es distribueixen entre totes les opcions, amb percepcions més negatives que les atribuïdes als seus pares, en la línia dels resultats de recerca recents obtinguts pel mateix grup de recerca responsable d'aquesta avaluació. Una noia afirma

que el professorat no té cap expectativa sobre la seva educació, un noi afirma que només creuen que acabarà l'ESO sense graduar-se i un altre noi, que es graduarà però no continuarà estudiant. Entre les opcions que impliquen superar l'abandonament escolar prematur, les respostes oscil·len entre dues noies que diuen que el professorat creu que completaran algun CFGM o batxillerat, i dues noies i un noi que mencionen explícitament expectatives de completar estudis universitaris.

- Plans de futur i aspiracions

El darrer apartat del qüestionari inclou preguntes sobre les pròpies aspiracions i expectatives, així com els coneixements de què disposen els nois i noies per a dur-les a terme. En concret, a la pregunta de **quin és el nivell educatiu més alt al que volen optar, els nois i les noies responen de manera unànime que volen seguir estudis post-obligatoris**: un noi i una noia diuen que volen acabar algun CFGM o el batxillerat, un noi vol continuar estudiant fins a completar un CFGS, i dels quatre que volen completar estudis universitaris dos (un noi i una noia) volen assolir la màxima titulació acadèmica. Pel que fa a les probabilitats d'aconseguir-ho, dues noies amb aspiracions no universitàries consideren que no és gaire probable que arribin a completar els estudis que desitgen i de la resta de casos (tant si volen assolir estudis secundaris post-obligatoris com si es tracta d'educació superior), les tres noies creuen que és "bastant probable" i els tres nois creuen que és "molt probable".

A la pregunta sobre si **saben què han de fer per aconseguir seguir els estudis desitjats**, no hi ha cap cas que respongui que no ho sap i que tampoc sap a qui acudir. La meitat dels nois i noies diuen que no ho saben, però que l'escola, la família o alguns amics o coneguts els poden ajudar a saber-ho, i l'altra meitat dels casos afirmen que sí que disposen de la informació necessària. En tots aquests casos, altres dades recollides indiquen que se n'han assabentat gràcies a les activitats del PMJ i els seus mentors o mentores.

Finalment, s'ha demanat als nois i noies que detallin **les seves aspiracions professionals**, tot i que es tracta d'alumnes encara força joves, entre segon i tercer d'ESO. Els oficis i les professions mencionades impliquen menys trajectòries d'educació superior que les escollides en abstracte sobre el ventall d'etapes educatives del qüestionari, especialment pel que fa a l'àmbit universitari. Ara bé, totes les opcions, expressades amb més o menys precisió (per exemple, un noi respon dret/mecànica i una noia respon auxiliar de veterinària/professora de gimnàstica), **requereixen formació post-obligatòria**. Els plans de futur en l'àmbit laboral, per tant, són consistents amb les aspiracions educatives formulades.

Analitzant les respostes individuals dels nois i noies, es poden identificar **diversos perfils de risc d'abandonament escolar prematur entre els casos de l'alumnat** que ha participat al PMJ el curs 2017-18. Cal tenir en compte que les circumstàncies i **factors individuals**, com ara les situacions socioeconòmiques precàries de les famílies (atur o inseguretat laboral, ingressos baixos, problemes amb l'habitatge, etc.), les dificultats afegides derivades del context migratori (estatus legal, llengües, xarxa, desconeixement del context, etc.), o les situacions sòcio-afectives complexes que viuen alguns nois i noies (a càrrec de mares soles o altres familiars diferents dels pares; pares

i/o mares en situacions de malaltia, problemes amb la justícia o privació de llibertat; noies i noies amb algunes càrregues familiars, etc.), poden constituir factors de risc, hi ha altres **factors igualment rellevants a nivell institucional escolar**. Per exemple, resulta clau la percepció de suport i les expectatives atribuïdes al professorat i les aspiracions dels propis nois i noies. En concret, destaquen tres situacions o perfils:

-Alumnat que compta amb importants factors de protecció davant dels factors de risc:

Aquest perfil només està representat per una alumna que, si bé podria veure's afectada negativament per una de les circumstàncies descrites més amunt, mostra una vinculació escolar molt alta (alt autoconcepte, confiança en l'educació, sentit de pertinença al centre i identificació amb les tasques escolars, confiança i altes expectatives atribuïdes als pares i al professorat i les màximes aspiracions acadèmiques i professionals, sense deixar de mostrar-se crítica amb el clima de treball a l'aula, que considera negatiu. El PMJ sembla que ha actuat com a contrapunt emocional i reflexiu en el cas d'aquesta alumna, i com a **suport a la concreció i consolidació dels seus plans de futur**.

-Alumnat que compta amb factors de protecció però també està exposat a importants factors de risc:

Tres nois i una noia es poden ubicar en aquesta situació, tot i les variacions en els resultats que presenten, atès que són perfils més febles perquè revelen inseguretats i contradiccions. En general, mostren una percepció mitjana –en algun cas, baixa- de suport familiar, encara que expressin confiança en els pares. Les expectatives atribuïdes als pares són mitjanes o baixes, però alguna és alta, i totes són més altes que les atribuïdes al professorat, amb el qual es mostren molt negatius –excepte en un cas. Els elements de l'autoconcepte varien en cada cas, amb contradiccions internes, aspecte que també s'observa en les seves aspiracions, en general mitjanes-altes però la probabilitat de fer-les efectives és erràtica. La necessitat de comptar explícitament amb el suport emocional i acadèmic del professorat es revela, per aquest ordre, com una prioritat. Aquest alumnat és una excel·lent població diana si hi ha una **actuació sostinguda del PMJ de més d'un curs, amb un èmfasi tant emocional com acadèmic**.

-Alumnat que compta amb escassos factors de protecció davant dels factors de risc:

En aquest perfil s'hi poden ubicar tres noies. Les característiques més destacables dels resultats dels seus qüestionaris són, a més de contradictoris com en el perfil anterior, fonamentalment més negatius que positius en totes les dimensions del mateix: una combinació de baixa autoestima, poca percepció de suport i baixes expectatives atribuïdes als pares, però amb valoracions encara més baixes pel que fa al suport i les expectatives del professorat. En aquest perfil hi ha l'únic cas que menciona elements d'assetjament de tots els nois i noies del programa. Amb tot, les expectatives sobre les pròpies aspiracions varien entre molt baixes i, en un cas, altes. Una de les tasques clau amb l'alumnat d'aquest perfil és **restaurar la confiança en les seves possibilitats per part del professorat**. Com en el grup anterior, aquest alumnat és una excel·lent població diana si hi ha una **actuació sostinguda del PMJ, fent èmfasi en la reflexió i els vincles emocionals**.

Les valoracions i projeccions dels nois i noies del PMJ 2017-18

Les reflexions i projeccions dels nois i noies s'han obtingut a partir de dues fonts. En primer lloc, van valorar el programa de forma individual amb la TIS del centre a partir

de dues preguntes: què millorarien del programa i què els havia agradat més. En segon lloc, al final de la sortida lúdica en grup que es va organitzar a mode de cloenda del PMJ al Tibidabo, i per tal de triangular perspectives en el context del centre i fora del centre, se'ls van formular dues preguntes lleugerament diferents tant als nois i noies mentorats com als estudiants mentors i mentores: què destacarien de l'experiència i si els agradaria tenir ocasió de fer de mentors/es en el futur. Aquesta segona pregunta volia copsar la possibilitat de projectar-se en el rol de mentors dels nois i noies mentorats i conèixer les perspectives de continuïtat dels mentors i mentores que havien fet aquesta funció per primera vegada. Aquesta informació es reprendrà més endavant a l'apartat corresponent. Tot seguit es presenta una síntesi de les aportacions realitzades pels nois i noies mentorats com a part de la seva avaluació.

- Com valoren l'experiència

El més destacable del que escriuen els nois i noies és la seva **valoració unànimament positiva de l'experiència**. Amb èmfasis diferents, tots coincideixen a mostrar-se satisfets d'haver tingut l'ocasió de participar en el PMJ. Els aspectes positius que mencionen sovint inclouen, per aquest ordre, el fet d'haver conegut les persones concretes que els han fet de mentors o mentores (**el vincle**), les activitats fetes (**el gaudi**) i, en tercer lloc, el suport o la inspiració que han trobat per a conèixer noves possibilitats de formació i motivar-se per a elaborar plans de continuïtat educativa encaminats a assolir-les (**ampliació de perspectives i motivació**). Aquests són alguns dels seus testimonis directes:

La meva experiència de mentorat ha sigut molt bona, estic molt content i les activitats m'han agradat molt.

Aquest programa ha sigut molt interessant i divertit ja que he conegut a la (nom) i m'ha ajudat molt de cara al que vull fer en un futur.

La meva experiència en el programa PJM ha sigut bona, ja que conèixer la (nom) m'ha ajudat a conèixer coses noves i a una persona nova que m'ha inspirat a fer més coses que jo tota sola no faria.

[M'ha agradat molt] conèixer una mentora i fer activitats per ampliar els recursos, tenir mes punts de vista d'un mateix tema i poder fer coses que no faria o no sabia que es fan o on es fan i amb la mentora és més fàcil tenir info.

Participar en el PMJ ha sigut una experiència molt bonica i l'he disfrutat molt, ha estat genial!

- Què destacarien i els ha agradat més

A l'hora de concretar continguts les respostes dels nois i noies són molt variades, a vegades sense identificar cap element, però les **experiències** que destaquen són les que els han proporcionat un **contrast més important amb el que coneixien fins el moment**. En concret, la **visita a la UAB és mencionada per tots els nois i noies**, però també hi



ha aspectes particulars que es relacionen amb les preguntes sobre què millorarien. Un dels nois menciona que li ha agradat que el seu mentor fos del barri, circumstància comuna en dos mentors, però que cap altra mentorat o mentorada ha mencionat en cap sentit (ni l'altre cas amb mentor del barri):

M'ha agradat molt el projecte, tornaria a participar, no sabia dir què és el que més m'ha agradat, diria que tot en el seu conjunt.

Ir al circuito de Montmeló y que mi mentor fuera del barrio.

Me gustó ir a la UAB.

El que més m'ha agradat és quan vam anar a la UAB i també quan vam anar a patinar sobre gel.

Les trobades, el que més m'ha agradat... i també anar a la UAB i a l'Aula Natura.

El que més m'ha agradat ha estat poder conèixer més coses sobre la universitat i la vida després de l'institut

La visita al hospital veterinario de la UAB, que me ha dado ánimos para seguir estudiando

- Què els hauria/no els hauria agradat fer i què millorarien:

Els nois i noies coincideixen en tres elements clau, segons les seves respostes. En primer lloc, i tenint en compte que aquestes valoracions s'han dut a terme al final del programa, després de la sortida lúdica al Tibidabo, la majoria mencionen que els hauria agradat **fer més trobades en grup** de mentors i mentorats i, en general, més activitats lúdiques amb el mentor o la mentora, però també més visites, lúdiques o no, atès que tornen a mencionar en positiu les visites a la UAB.

Hacer más cosas lúdicas.

Mes quedades en grup de tots els mentors i mentorats inclús fora de l'institut i fer alguna activitat.

En segon lloc, la meitat dels nois i noies expressen que haurien preferit **no fer l'àlbum de parella** i alguns proposen alternatives, com ara reduir-lo a una col·lecció de fotografies per a fer un àlbum col·lectiu (aquest aspecte es reprèn més endavant).

El vídeo, no m'agrada la idea de fer-lo, podria fer-se d'una altra manera, com enviar unes fotos i idees i que es faci un vídeo conjunt de tots els mentors i mentorats.

Del video de pareja me hubiera gustado solo poner fotos pero no hablar.

Milloraria el no fer àlbum o fer una trobada tots junts i anar a més llocs.

En aquest sentit, mencionen explícitament la necessitat de **millorar la comunicació** (es queixen que el grup de whatsapp es va endarrerir) i **la informació sobre activitats** a fer.

La difusió d'events de cultura per part dels organitzadors. Posar el grup de whats en marxa aviat...

Finalment, alguns nois i noies destaquen que els agradaria **seguir amb el mentor o mentora**, una evidència de la importància del vincle creat, i d'altres es refereixen a la informació del primer qüestionari sobre les seves aficions.

Seguir un any amb la mentora i fer més trobades.

M'hagués agradat fer més coses d'aquest estil, visites com anar a la UAB.

Me gustaría que se tuviera en cuenta la info que dimos en el primer cuestionario sobre nuestras aficiones y que nos ofrecieran actividades que estuvieran relacionadas: visitar una perrera o hípcas, algún concierto de música...

En definitiva, aquest alumne ho sintetitza molt bé, aglutinant els aspectes claus de moltes de les respostes anteriors:

Una llista amb els llocs on podem visitar, el grupo de whatsapp, encuentros grupales, no haría un álbum de pareja.

- Com es veurien fent de mentors o mentores en el futur:

Aquesta pregunta l'han contestada només la meitat dels nois i noies, però les respostes reflecteixen bé com, malgrat la valoració positiva de l'experiència al PMJ que fan, el treball d'un sol curs acadèmic en determinats perfils no aconsegueix transformar les seves posicions i autoconcepte.

Una noia i un noi, amb perfils de **menys risc d'abandonament** escolar prematur, responen **positivament**:

M'encantaria poder fer de mentora en el futur perquè el treball que ha fet la meva ha estat molt bé i m'agradaria fer el mateix que ella amb una altra noia

M'ha agradat molt i jo em veuria com mentor quan sigui gran a part de lo que estudiï

En canvi, les dues altres noies que han respost a la pregunta, ambdues amb perfils de **més risc d'abandonament**, responen **negativament**, adduint carències pròpies:

Jo no faria de mentora perquè no crec tenir tanta paciència o temps

Jo personalment no faria aquest projecte [de mentora] ja que crec que no tinc el perfil com per ajudar algú

Els àlbums de parella des de la perspectiva dels nois i noies mentorats

La realització dels àlbums de parella no ha estat una activitat atractiva pels nois i noies mentorats, tal com es posa de relleu a l'apartat anterior, i tampoc no ha estat fàcil per a tots els mentors i mentores. La valoració negativa dels nois i noies es basa, sobre tot, en el fet que **ho han viscut com una activitat imposada** allunyada del que esperaven o estaven fent al PMJ i s'ha de reconèixer que el pes de la seva realització ha recaigut en els mentors i mentores i, en algun cas, en la coordinació del programa per part de la FAS a partir d'alguns materials proporcionats pel mentor de dues parelles.



Amb tot, un cop realitzada la feina, i projectats els video-àlbums a la sessió de cloenda oficial del PMJ amb èxit, s'ha pogut observar com es tracta d'una estratègia valuosa per a fer balanç, reflexionar conjuntament i proporcionar una evidència a les instàncies coordinadores implicades, a banda del record per als participants. En aquest sentit, convindria anar-lo produint poc a poc i amb més seguiment des de l'inici del contacte de les parelles, a mode de crònica i memòria visual, possiblement vinculat amb alguna activitat formativa de tipus audiovisual.

Una breu anàlisi a partir del visionat dels àlbums realitzats permet identificar l'existència de tres posicions entre els nois i noies mentorats en el programa i en relació amb els mentors i mentores, tenint en compte que en els casos de dues parelles la informació és molt precària i es limita a una sèrie de fotografies sense comentaris. Aquestes posicions descriuen els aspectes que predominen en les relacions, però totes les parelles de mentoria poden compartir elements de les tres posicions.

- Una primera **posició és la de fascinació**, on a més del vincle emocional establert amb una persona desconeguda fins aleshores, aquesta persona, **el mentor o la mentora, es converteix en referent jove pel noi o la noia**. Aquesta posició és identificable en parelles amb estils de mentoria diferents (més directius o jeràrquics però també més horitzontals), per exemple:
 - Mentorat que vol seguir els passos del mentor a nivell intel·lectual, acadèmic, social i personal a partir de totes les activitats que aquest li ha donat a conèixer (cas amb la freqüència més alta de trobades)
 - Mentorada que estableix una relació d'amistat molt positiva amb la mentora, en contrast amb el fet que és l'únic cas que refereix assetjament al SASAT; aquesta relació la motiva a formular altes aspiracions educatives (un dels tres casos que menciona la universitat, tot i que expressa baixa expectativa)
- En una segona posició més **instrumental** on hi predomina el **relat de les activitats**, tant per l'interès en les activitats concretes en sí com pel fet de **poder comptar amb una persona de confiança amb qui poder-les fer**. En aquest cas, es fa més èmfasi en els resultats, tot i que la relació es valora molt positivament, com en tots els casos, com s'ha mostrat anteriorment. Per exemple:
 - Mentorada que porta la iniciativa i proposa fer activitats per a les quals està altament motivada, fora de l'entorn local, i mentora que facilita la seva realització adaptant-se als interessos de la mentorada a l'hora de planificar les trobades
 - Mentorada que tenia poques expectatives inicials envers el programa ("pensava que m'avorriria") des de la idea que es tractava d'una forma de tutorització acadèmica i que descobreix la mentoria com una oportunitat per explorar i desenvolupar interessos i elaborar plans de futur amb l'acompanyament de la mentora.

- La tercera posició és la que revela una descoberta de **suport emocional inesperat** en alguns nois o noia mentorats, per sobre de qualsevol altra dimensió de la relació de mentoria. En alguns casos, el noi o la noia es troben en situacions sòcio-familiars dures o bé estan passant per etapes especialment difícils de la seva maduració psicològica, tot i que en altres casos de les posicions anteriors també s'identifiquen situacions complexes. Aquests són dos exemples d'aquesta posició:
 - Mentorada que s'involucra lentament en la relació amb la mentora, sense aportar propostes, però que acaba participant amb molta més disposició de les trobades cap el final de curs, més amb l'objectiu de compartir temps i parlar que de fer activitats. Aquest canvi també intensifica la freqüència de trobades per part de la mentora.
 - Mentorat amb una adaptació curricular individualitzada que és atès pels recursos d'atenció a la diversitat del centre, en estreta col·laboració entre la mare i el professorat, que troba en la relació de mentoria una oportunitat de descompressió i acompanyament emocional fora de les activitats orientades al reforç educatiu.

4.2. Els estudiants de la UAB: percepcions i reflexions dels nois i noies mentors

En aquesta secció presentem les percepcions i reflexions dels joves mentors i mentores sobre la seva experiència al PMJ i els seus estils de mentoria en relació amb els objectius del programa. Les dades per elaborar aquest apartat procedeixen de tres fonts. D'una banda, es van organitzar dos grups focals amb els mentors i mentores que es van convertir en entrevistes col·lectives amb grans dosis de consens i de complementarietat, però no es van observar discrepàncies. També vam demanar als mentors i mentores que van assistir a l'activitat lúdica de cloenda al Tibidabo que deixessin per escrit les seves impressions sobre l'experiència, tal com també havíem demanat als nois i noies mentorats. Finalment, hem observat i analitzat els àlbums audiovisuals de parella centrant-nos en els joves mentors i mentores. La participació a diverses reunions de seguiment de les parelles de la coordinació del programa i la documentació generada per la FAS al llarg del curs han permès complementar i contrastar alguns aspectes de les dades analitzades.

Els mentors i les mentores davant de l'experiència de participació al PMJ

Les persones que han estat més a prop dels nois i noies mentorats durant aquest curs acadèmic a tots els nivells han estat sens dubte els mentors i mentores. Han compartit temps i reflexions, han escoltat els seus neguits i desitjos, han intentat entendre les seves situacions personals, familiars, socials i acadèmiques i, finalment, han realitzat activitats que els han permès gaudir i aprendre conjuntament. Les seves experiències i opinions són, per tant, d'un gran valor per a entendre la importància i l'abast de la mentoria juvenil i per entendre els processos i els factors que poden incidir en les trajectòries d'aquest grup d'adolescents en risc d'abandonament escolar prematur. Tot seguit es presenten de forma sintètica i organitzada els seus testimonis.

- Motivació i font de coneixement del Programa de Mentoria Juvenil

La majoria de mentors i mentores coneixien les xerrades de promoció de la FAS de les assignatures de grau però no tots s'hi van involucrar a partir d'aquesta activitat.

Les **fonts** d'informació que van portar als mentors i mentores a interessar-se pel PMJ són **diverses**. Només dues mentores se'n van assabentar per les xerrades de promoció dels programes de voluntariat de la FAS a classe. Tres mentores –una de les quals ja havia participat en un altre projecte de voluntariat a l'entitat- van buscar explícitament la informació a la FAS, presencialment o via xarxes socials (web, FB). Altres mentors en van tenir notícia arran de converses informals amb companys, i en el cas d'un mentor el mateix institut va fer el contacte i l'oferta.

Dues mentores estudiants de carreres del món jurídic afirmen que en el seu cas es van apuntar al programa perquè els suposava una **oportunitat formativa** complementària, prèvia al voluntariat en el camp de la justícia, més relacionada amb els estudis, però que els permetria adquirir competències de treball cabdals, com ara saber tractar amb persones (escolta activa, paciència, contenció, empatia). Una de les mentores és una estudiant d'intercanvi que cercava explícitament activitats per **integrar-se millor i**

conèixer gent a la UAB, i quan va conèixer el PMJ va afegir-hi una nova motivació, basada en la **identificació personal** amb els nois i noies beneficiaris:

Cuando lo leí me pareció interesante y pensé que a mi me hubiera gustado tener a alguien con la que pudiera compartir mis intereses, porque mis padres, por ejemplo, no han tenido una carrera y yo quería tener una, y había cosas que no se las podía preguntar a ellos y a los profesores tampoco, por las razones que fueran, y me hubiera gustado tener a alguien cerca, que compartiera intereses y pudiera ayudarme (M3)

La motivació en el cas dels mentors que són estudiants de ciències socials (antropologia, educació social) està també relacionada amb la seva **orientació professional futura** i per tant consideraven el programa com una oportunitat per a adquirir experiència per treballar amb infants i joves. En altres casos, ha estat determinant la voluntat d'ajudar a mode de **contribució social i creixement personal**:

Creo que estas experiencias enriquecen mucho el alma de cualquier persona, te hacen crecer como persona y como humano.(M6)

- Expectatives envers el PMJ i realitats viscudes

Inicialment els mentors i mentores pensaven que es tractaria d'una activitat més informal, menys pausat, però un cop finalitzada l'experiència no ho veuen de forma negativa (excepte en el cas d'un mentor). Destaquen l'**aprenentatge del rol de mentor/a** més com un referent proper i no com un amic o amiga. Una mentora afirma que va imaginar-se que seria un rol extensiu al que desenvolupava com a referent de motivació i suport dels seus germans i germanes. De fet, una altra mentora i un mentor i una mentora utilitzen directament la metàfora del germà gran que obre camí i ajuda perquè ha passat abans per situacions semblants.

La majoria diuen que es pensaven que es trobarien personalment amb **situacions més dures**:

Quan ens van explicar el projecte ens ho van presentar com que ens trobaríem amb un perfil de joves molt xungo, per dir-ho així, malotes, problemàtics... gent que no sabràs com portar-la, saps? Pensava que potser no tindria la capacitat necessària que caldria, per aguantar... Però la realitat és que ens hem trobat amb nanos i nanes que tenen dificultats potser en algunes matèries, o també problemes familiars, que potser estan desmotivats, que són tímids, però són gent normal! (M1)

La meva, per exemple, no és una nena gens problemàtica, es distreu i està desmotivada, però té interès acadèmic. (M2)

Les mentores creuen que **als nanos se'ls etiqueta sense conèixer-los** perquè l'institut està ubicat en una zona molt concreta del barri on hi ha mal ambient perquè hi ha gent de diferents orígens que tenen problemes de convivència i generen conflictes a la zona. De fet, la majoria de mentors i mentores afirmen que els nois i noies mentorats són els primers que no volen passar per certes zones a prop del centre o acostar-se a la nova

biblioteca (o al programa juvenil que es porta a terme al casal del barri) per aquesta mateixa raó, aspecte clau que els diaris visuals realitzats no permeten identificar.

La meva nena em va dir “anem a la biblioteca que vulguis, però a aquesta no!”
(M1)

Entre les realitats inesperades, algunes mentores i mentors destaquen la **rapidesa en l'establiment de confiança** amb els nois i les noies mentorades, que atribueixen a una receptivitat derivada de la necessitat de poder comptar amb figures com les seves, fins i tot en casos en què s'han produït alguns aparellaments frustrats per renúncia dels nois o noies, seguits d'aparellaments exitosos ràpidament consolidats. També els ha sorprès, per contraposició amb les expectatives esmentades més amunt, la seva capacitat d'aprenentatge i maduració, veient l'**efectivitat del seu rol**. Només en el cas d'un mentor aquest entusiasme ha minvat amb el temps. Es tracta d'un cas en què la distància entre l'entorn cultural i les posicions ideològiques del mentor difereixen molt entre mentor i mentorat i això no ha estat possible gestionar-ho per part de l'estudiant mentor, que no ha acabat de fer una bona connexió amb el mentorat:

Ha estat bé, però al final sí que m'he cansat una mica. M'esperava un nano molt diferent [...] Els perfils del que ens van parlar eren de nanos amb molts problemes. (M5).

Finalment, l'aparellament i l'establiment de vincles també es veuen afectats per les **perspectives** i reaccions dels nois i noies mentorats i les **percepcions** dels mentors i mentores. Aquesta és l'experiència d'una mentora que va passar per tres intents d'aparellament:

Jo no vaig començar amb expectatives, em vaig incorporar tard, no vaig fer la formació inicial... i el primer cop que em van assignar una jove, aquesta jove es va voler desapuntar després de la primera trobada, i a mi això sí que em va... va ser com un fua... vale! [...]. Va ser xocant [...] al principi sí que pensava que havia estat per culpa meva o per alguna cosa que potser no li hauria agradat. A mi em van dir que era una decisió dels pares. [...] Crec que a l'institut els van ficar una mica de pressió per a què participessin [...], van parlar amb un altre jove i però van sorgir uns problemes i tampoc va ser, i després, al cap d'unes setmanes em van assignar una altra jove, que és amb la que estic ara i super bé. (M4).

- Importància de la proximitat sociocultural

En aquest aspecte hi ha tres tipus de valoracions. En primer lloc, les mentores i mentors que opinen que ha estat fonamental saber posar-se al lloc del noi o la noia, identificar processos i situacions en la pròpia **experiència adolescent personal** i familiar i el seu impacte, tot i que sembli llunyana a priori:

A mi, con la chica que me ha tocado nos llevamos muy bien, tenemos una relación muy buena porque nos parecemos en muchas cosas, yo a ella la veo y me veo a mí cuando era pequeña [...] Nos parecemos no solo en las afinidades y los gustos sino también en la situación familiar. Ella viene de una familia muy

religiosa (musulmana) y yo también (cristiana) y entonces las cosas que ella me cuenta, la entiendo, y no le ha costado abrirse conmigo, me cuenta las cosas (M3)

En segon lloc, alguns mentors i mentores afirmen tenir una experiència vital molt semblant, tant en la pròpia **procedència de barris de classe obrera** amb diversitat d'origens, amb precarietat socioeconòmica a nivell familiar, i com això els ha permès entendre millor les limitacions i les dificultats viscudes pels nois i noies que han mentorat davant dels reptes acadèmics i les perspectives de futur. Cal destacar que una mentora i dos mentors del grup de vuit són del mateix barri o de barris equivalents en altres ciutats properes:

Jo crec que això és molt important, perquè vinc d'un entorn semblant [...] a la gent els sobta moltíssim dir que estudies, que vas a la universitat [...] has de tenir aquesta motivació i aquesta iniciativa personal de voler sortir del barri [...]. No pel fet que vinguis d'una zona que per a la resta de gent és marginal tu també t'hagis d'enfonsar, no? (M1)

En tercer lloc, es situen els mentores i mentores que no li donen importància a aquesta proximitat perquè afirmen poder-se **imaginar les situacions viscudes** pels nois i noies mentorats. Aquesta opinió és la que sustenten justament els que no comparteixen l'origen socioeconòmic dels seus mentorats, tot i que aquest aspecte no ha estat determinant en la majoria de casos pel què fa a la qualitat i els resultats de l'activitat de mentoria, excepte en el cas de dues parelles de nois:

Ell semblava que no sabia gaire perquè estava al programa i les activitats que jo li proposava no... ell tampoc me'n proposava gaires tampoc... el tema activitat era el pitjor i això ens ha costat, la veritat (M5)

- Importància del perfil UAB dels mentors i mentores

Més que la importància de que el programa sigui desenvolupat per una universitat i, en concret, per la universitat que tenen més a prop i han visitat, els mentors i mentores opinen de forma generalitzada que el que és realment rellevant és que els seus perfils corresponen a **joves que també estudien**: una mica més grans que ells i en etapes més avançades del sistema educatiu. Això és molt important perquè els ofereix la **possibilitat d'identificar-se i de projectar-se** a mesura que es consolida la relació i es porten a terme les activitats.

És millor que sigui un estudiant, que sí que és més gran que tu, però també s'està formant, estàs com més igual (M2)

La meva jove no està gens motivada, però gens, gens, a l'institut li han matxacat que no servirà, i ella mateixa s'ho ha cregut [...] M'he pogut posar al seu lloc, li he pogut donar algun consell o dir-li com ho vaig viure jo. I amb això dels estudis també pots ser un referent per motivar-la, no? [...] Vam fer una activitat en la que en un principi no es plantejava cap carrera i vam acabar omplint tot



un full amb estudis que li interessava aprendre. Llavors jo crec que jo estudiés a la universitat l'ha ajudat a motivar-la. (M4)

Amb tot, també pels mentors i mentores és constatable la **fascinació** que genera la visita al **campus** de la UAB a Bellaterra entre tots els nois i noies mentorats, aspecte coincident, doncs, en les valoracions d'uns i altres:

Mi niña, por ejemplo, ella tiene muy claro que quiere ir a la universidad y sus padres como que mmm... entonces el hecho de que yo sea universitaria, y además a ella le interesa mi carrera de derecho yo creo que la ha ayudado y la ha animado, al tenerme a mi como referente. Una vez vinimos a una clase y...! (M3).

És important destacar, com ho fan alguns mentors i mentores, el fet que precisament els **estudiants universitaris** són el grup de joves que més es poden **beneficiar** de la mentoria per les seves futures professions, per aprendre a tractar amb diferents perfils de persones i en diferents situacions socials:

Amb el tema més socioeconòmic, són realitats bastant diferents, jo potser no he estat mai al mateix nivell que ell [...] No sé, crec que això m'ha ajudat per entendre. (M5)

- Valoració de la mentoria com a estratègia d'intervenció

Totes les mentores i mentors sense excepció afirmen haver **descobert** una part molt important del **potencial** que per a la seva funció social com persones en formació i futurs professionals té la participació en un programa de mentoria juvenil.

Pel que fa al suport que han pogut oferir, una de les metàfores utilitzades és la de proporcionar una petita **empenta personalitzada** als nois i noies mentorats. En molts casos es mostren sorpresos de l'impacte que pot haver tingut un acompanyament de proximitat com el que han fet en la generació de confiança i emergència o consolidació de projectes que impliquen continuïtat acadèmica post-obligatòria en els nois i noies mentorats:

Jo crec que una figura més autoritària les bloquejaria [...], nosaltres simplement estem amb elles, les escoltem, i les ajudem quan podem [...]. Jo a la meua no li diré "no facis això perquè està malament". Simplement li donaré eines, opcions, per a què ella pugui decidir. (M2)

L'últim dia que vam quedar amb la meua nena li vaig preguntar què li semblava el projecte, si li estava servint i si li agradava i em deia que li estava obrint moltes portes. Sí que serveix aquest projecte. (M4)

Cada persona necesita su ayuda individual y que yo les pueda ayudar es algo muy grande para mi. (M6)

Alguns mentors i mentores creuen que els nois i noies mentorats ja tenien la motivació però que els faltava una **reflexió acompanyada** i també informació més concreta per tal

de consolidar els seus projectes. En la majoria de casos, però, ha significat literalment **recuperar la motivació i generar aspiracions**.

- Valoració del Programa de Mentoria Juvenil

En aquest punt hi ha també força coincidència entre mentors i mentores. En general, fan una **valoració molt positiva del programa i la formació** que han rebut de la FAS, així com l'accessibilitat i disponibilitat de **la coordinació** del programa davant de dubtes i dilemes davant de situacions inesperades, així com de necessitats vinculades amb les activitats a realitzar. Les queixes es situen l'àmbit de la realització d'activitats:

Crec que hem tingut molt poc suport per part de l'ajuntament i/o la FAS de cara a informar i aportar assessorament continu sobre activitats culturals i educatives. (M7)

Amb tot, alguns mentors i mentores assenyalen la seva sorpresa –i en un cas, disconformitat- davant de l'èmfasi en la **formalitat de la relació i el seguiment de les trobades i les activitats** desenvolupades al llarg del curs.

- Propostes de millora del PMJ

Totes i tots es mostren molt partidaris d'**ampliar la promoció del voluntariat** per a tasques de **mentoria** de forma més decidida i des de segon de carrera a totes les facultats, per tal de poder comptar amb més recursos per a oferir als instituts de l'entorn. Un mentor proposa explícitament que la formació rebuda tingui algun reconeixement oficial per tal de reforçar les competències i també per a què tingui més utilitat:

Ofertaria una formació més rigorosa per als mentors/es que pugui ser més reconeguda i útil i de cara a (fer front) als reptes. (M7)

També assenyalen la necessitat de reequilibrar la tipologia d'activitats per **introduir més activitats de lleure**, que també permeten consolidar el vincle afectiu i la confiança:

Jo amb trobo amb un nano que acadèmicament s'ho està traient molt bé i que el seu problema és més aviat la sociabilitat, i aquest nano potser no li caldran tantes activitats acadèmiques i potser sí més socials, i això crec que potser és bastant limitat. (M5)

Està molt enfocat al que volen ser en el futur i a fer activitats enfocades... acadèmiques i de mentalitzar-se pel futur, saps? Però potser el jove té molt clar què voldria ser i potser el que li aniria més bé és tenir alguna persona amb qui compartir altres coses o fer activitats més de... una mica de lleure [...] i potser més flexibilitat. (M4)

Milloraria l'experiència fent una activitat com la del Tibidabo a l'inici o meitat del programa. (M7)

- Continuitat de les relacions amb les noies i els nois mentorats

L'inici i l'establiment d'una relació de mentoria és tant important com la seva finalització o, si s'escau, el manteniment dels contactes amb els nois i noies que els estudiants universitaris han mentorat. En aquest punt en concret la opinió dels mentors i mentores és unànime: tots es mostren **disposats a mantenir relacions més properes a l'amistat** a partir del vincle afectiu creat amb els i les joves mentorats, per si poden ser d'utilitat en algun moment encara que no segueixin formalment la relació establerta en el programa, o simplement per si els nois i noies tenen necessitat de parlar amb alguna persona de confiança, o demanar alguna opinió.

Algunes mentores i mentors també assenyalen explícitament la necessitat que els **nois i noies** que han mentorat gaudeixin d'una **continuitat en el programa**, seguir rebent aquest recurs, per tal de garantir que consolidin i portin a bon port les seves aspiracions, moltes d'elles incipients i que requereixen un esforç sostingut considerable en circumstàncies adverses. El fet que encara no estaven fent el darrer curs d'ESO sinó segon o tercer pot posar en risc la nova motivació adquirida:

La meva, no sé... ara està a segon i sí que està motivada per estudiar, però som persones canviant... pot anar a tercer, que li vagi malament i es desanimi. Hi ha gent que ja entra a la l'ESO desanimada, o que li ve tot de cop, és important fer el seguiment, continuar donant motivacions (M1)

Jo penso que si no es pot continuar amb una mentoria, almenys que hi hagi una persona que de tant en tant li vagi recordant "Ei, pots fer-ho, no tiris la tovallola!". Jo crec que a la meva nena li obert uns quants horitzons, fora molt important que no es trenquessin. (M2)

- Per concloure: percepcions generals i aprenentatges realitzats

Abans de finalitzar els grups de discussió es demana a les mentores i els mentors que facin aportacions espontànies sobre aspectes que els sembli que no s'han abordat, o simplement comentaris al respecte que hi volen afegir perquè els consideren importants. En aquest punt, la majoria de mentors i mentores es mostren **molt crítics amb el funcionament del sistema educatiu** i com el fet d'haver participat en el programa els ha reafirmat en opinions que ja tenien arran de les seves pròpies experiències. Les crítiques s'adrecen sobre tot a tres aspectes:

-La manca d'informació i una bona orientació amb joves i famílies:

Parlar de tot això amb les famílies, escoltar què volen els joves, que mirin què se'ls dona més bé i què poden fer... (M1)

A mi em sembla molt important que els joves estiguin informats i que les famílies estiguin informades perquè, per exemple, la meva mentorada no sabia que existien els cicles formatius! (M2)

-L'atribució de possibilitats segons les notes:

Si una persona treu un 9 l'aplaudeixen i si treu un 5 o menys sembla que li diguin, mira, seràs escombriaire, és el que hi ha. Llavors, estàs fent una formació obligatòria però ja veus que vas cap a un camí que... hi ha un

percentatge molt alt de nanos desmotivats... [caldria dir] que després de l'ESO no només hi ha batxillerat, que hi ha 500 opcions! I és una cosa que falla moltíssim, moltíssim. (M1)

La persistent jerarquització de les vies alternatives al batxillerat:

És que no només es deixen de fomentar altres vies sinó que quan les fomenten ho fan de manera negativa: només seràs una persona eficient si després de l'ESO fas el batxillerat i després vas a fer una carrera, no un cicle formatiu, o qualsevol altra cosa. No pot ser que els propis professors siguin els que desanimen els alumnes. (M2)

Els mentors i mentores es mostren sorpresos que només la TIS del centre s'ha posat en contacte amb elles i ells però que no han rebut cap mostra d'interès per part del professorat en la seva tasca i que, tot i que el traspàs queda assegurat per la coordinació de la pròpia TIS, opinen que en alguns casos el contacte directe podria ajudar al noi o noia mentorats. En definitiva, des de les seves posicions com a joves que han passat molt temps pel sistema educatiu, s'identifiquen amb les situacions de dificultats i riscos que viuen els i les joves mentorats, però que ells com a estudiants universitaris han superat. Al marge de les recomanacions contraries en mentoria juvenil en relació amb el que suggereixen, s'han d'entendre i tenir en consideració les seves impressions que, de fet, reclamen la **responsabilitat** alhora que dipositen la **confiança** en l'educació per a oferir **oportunitats** socials a tot l'alumnat.

Per acabar, tots els mentors i mentores destaquen la importància dels aprenentatges realitzats en el PMJ:

He après molt de la interacció amb el meu mentorat en molts sentits [...] revisar l'adolescència, ser més tolerant amb els tempos... (M7)

Jo he après sobre tot a reservar-me més les meves opinions i a no jutjar. (M2)

El que més he après ha estat a treballar l'empatia a través de l'escolta activa. (M1)

M'ha costat però crec que he estat capaç de posar-me en el lloc de l'altre i entendre'l, sense imposar la meva manera de veure les coses, la paciència... Hem parlat molt! (M5)

Els estils de mentoria: breu anàlisi dels àlbums visuals de parella

Els àlbums de parella, al tractar-se de productes audiovisuals, permeten completar i contrastar les percepcions i les opinions recollides a partir de l'anàlisi dels grups focals duts a terme amb els joves mentors. Es presenta de forma sintètica els trets distintius de cada àlbum i la diversitat d'estils de mentoria, per tal d'identificar-ne aquells que són més positius.

-Parella 1 (Mentor 7)

Tot i que l'àlbum està presentat de forma conjunta, és el mentor qui dirigeix de forma clara l'estructura i els continguts. Es tracta d'un mentor ex alumne del centre, del mateix barri, ja graduat i amb interessos culturals diversos que porta a terme a la mateixa ciutat. L'àlbum detalla objectius i activitats amb llenguatge formal. La parella s'ha relacionat en castellà i en català. La llengua escollida per fer l'àlbum és el català.

-Parella 2 (M3)

Les activitats es presenten de forma conjunta i la mentora deixa molt espai a la mentorada per a liderar tant la presentació com, pel que es recull, les activitats realitzades que es reflecteixen. De forma explícita, ambdues diuen haver gaudit i après molt. La parella s'ha relacionat en castellà i la llengua escollida per fer l'àlbum és el castellà.

-Parella 3 (M1)

Tot i que la crònica de les activitats realitzades i dels objectius que es van plantejar ambdues es presenten des d'un pla d'igualtat, la posició de la mentora és explícitament de guia i això es reflecteix en dues formes diferenciades de participació en la gravació, que acaba amb una reflexió de la mentora sobre el seu aprenentatge i un agraïment a la jove mentorada. La llengua escollida per fer l'àlbum és el castellà.

-Parella 4 (M8)

En aquest cas, el mentor explicita que s'han realitzat activitats fonamentalment lúdiques que al jove mentorat li feien il·lusió, fora del seu entorn, i en les quals la tasca més important ha estat l'acompanyament, i l'objectiu més important que es planteja el mentor és la motivació. L'àlbum consisteix en una breu col·lecció de fotografies de mentorat i mentor als llocs visitats. Es tracta d'un jove mentorat amb currículum adaptat amb alt risc d'abandonament fins i tot abans de finalitzar l'escolarització obligatòria. La llengua escollida per fer l'àlbum és el català.

-Parella 5 (M4)

Aquesta parella ha participat en el programa realitzant activitats de forma intensiva i en la meitat de temps que la resta atès que es va establir aquest aparellament després de diversos intents. És una presentació visual molt senzilla però molt cuidada, igualadora, on les dues protagonistes –mentora i mentorada- es representen com exploradores de forma idèntica, amb un relat conjunt emprant el plural, o totalment paral·lel en les intervencions individuals: “Teníem un propòsit: ampliar els nostres horitzons”. També s'inclou la realització d'una activitat en la que cap d'elles és experta (fira de manualitats). La llengua escollida per fer l'àlbum és el català.

-Parella 6 (M2)

Aquesta parella presenta un relat en primera persona, dominat per la mentora, tot i que presenti conjuntament en imatges allò que diuen tenir en comú d'entrada, sobre tot el fet que ambdues fan patinatge. Com en la Parella 1, s'empra un registre de llenguatge formal (“incentivar su motivación a nivel académico”, “facilitar la autoconfianza”) i s'acaba la presentació amb una reflexió de la mentora sobre el seu aprenentatge. La parella s'ha relacionat en castellà però la llengua escollida per fer l'àlbum és el català.

-Parella 7 (M6)

Amb un relat audiovisual molt senzill i honest, aquesta parella mostra en l'àlbum molt fidelment el que ha estat l'activitat principal de la relació, partint del que la noia mentorada necessitava: molta proximitat afectiva, temps per parlar, poder pensar en el futur de forma acompanyada. El relat explícit de la mentora és presentar "todo lo que hemos reflexionado". Es tracta d'una noia mentorada en una situació socioeconòmica i familiar de molta vulnerabilitat, amb resistència i timidesa davant de la càmera a l'hora de presentar i presentar-se. La llengua de la relació i la llengua escollida per fer l'àlbum és el castellà.

-Parella 8 (M5)

Aquesta parella no va arribar a presentar l'àlbum, aparentment per problemes tècnics que es van afegir a l'incompliment del termini de lliurament a la coordinació del PMJ. El jove mentorat no va assistir a l'acte de cloenda on es va fer la presentació dels àlbums i la informació oral que va proporcionar el mentor en aquell moment es va limitar a fer èmfasi en els debats sorgits a la parella a partir de punts de vista molt diferents. Aquesta relació no es pot qualificar de mentoria reeixida amb les dades disponibles.

La relació de mentoria comporta el desenvolupament d'una actitud proactiva perquè està fonamentada en una teoria del canvi. El PMJ de la FAS, a més, s'ha proposat assolir un impacte positiu doble, tant en els joves mentorats de secundària com en els estudiants universitaris que han fet de mentors i mentores. Es pot afirmar que aquest objectiu s'ha assolit en el curs 2017-18. L'anàlisi de totes les dades recollides permet identificar **estils de mentoria diversos però igualment vàlids** i adaptables a les personalitats, les circumstàncies i les necessitats de mentors i mentorats:

- **Vertical**, explícit o camuflat
 - d'orientació
 - d'acompanyament
- **Horitzontal**
 - d'orientació i acompanyament
 - d'escolta i suport emocional

4.3. Els responsables del PMJ: institut, FAS, Ajuntament

A nivell de centre les dades s'han obtingut de tres fonts: converses informals amb membres de la direcció i del professorat, assistència a diverses reunions de seguiment amb la TIS i la coordinació de la FAS dels darrers dos mesos de curs, i dues reunions formals de valoració, una amb el professorat i una altra amb totes les instàncies responsables involucrades en el PMJ.

A la reunió amb el professorat hi van participar les tutores dels 8 noies i nois de segon i tercer d'ESO participants al PMJ (5 alumnes de 3r i 3 alumnes de 2n), el tutor del curs



de tercer d'ESO on finalment no hi ha participat cap estudiant (després de diversos intents, proves i renunciés), la psicopedagoga (substituta durant els darrers mesos del curs), la TIS, el director del centre, el coordinador del PMJ de la FAS i la investigadora responsable de l'avaluació. Aquesta reunió tenia per objectiu conèixer les impressions del professorat sobre el possible impacte de l'experiència de Mentoria en els nois i noies mentorats d'entre el seu alumnat, així com les seves opinions i suggeriments sobre el programa.

A segon i tercer d'ESO es porten a terme co-tutories a tots els grups, de manera que cada noi o noia pot accedir teòricament a un seguiment més estret de la seva evolució acadèmica i personal al centre. L'organització dels grups de segon i tercer és la següent:

- A segon d'ESO hi ha 3 grups oficials desdoblats en 4 grups heterogenis de 22 o 23 alumnes. Durant una hora setmanal d'anglès i una hora setmanal de tecnologia, es fan desdoblaments i es treballa amb la meitat del grup. Al voltant de 12 alumnes participen al Projecte Intensiu de Millora (PIM) que consisteix fonamentalment en una adaptació curricular de reforç d'assignatures instrumentals (matemàtiques, castellà, català i anglès) durant 16 hores setmanals de l'horari lectiu.
- A tercer d'ESO hi ha 3 grups heterogenis de 30 alumnes, amb desdoblaments a tecnologia, ciències naturals i l'assignatura optativa de francès. També hi ha una aula oberta d'hort on hi participen 12 alumnes amb una dedicació horària de 6 hores setmanals.

La reunió amb el professorat va evidenciar des del primer moment el desconeixement i la desconexió de les tutories amb l'experiència de mentoria dels nois i noies tutoritzats i, per tant, la necessitat de millorar l'articulació de l'acció pedagògica en aquest sentit, si més no a nivell de seguiment i intercanvi d'impressions dels casos al llarg del curs per mitjà d'una reunió trimestral de professorat tutor, TIS i coordinació del PMJ. Aquest s'ha revelat com un dels punts febles de la implementació del programa i el més directament relacionat amb els objectius centrals de la mentoria, que és la millora de la motivació acadèmica i la reducció del risc d'abandonament escolar prematur dels nois i noies mentorats.

La majoria de tutors no recordava massa bé la informació sobre el programa exposada en un claustre a l'inici de curs i no tenia molt present l'experiència del seu alumnat mentorat. Amb tot, van mostrar-hi interès i se'ls va formular tres preguntes per compartir les seves reflexions: si havien parlat amb els nois i noies en algun moment de l'experiència, bé perquè els ho havien demanat, bé perquè aquests els n'haguessin parlat espontàniament; si havien apreciat canvis positius en els nois i noies de les seves tutories que participaven al PMJ i, en cas afirmatiu, com els podien caracteritzar; quines millores introduirien en el programa des de la perspectiva de les seves funcions i posicions. A partir d'aquestes preguntes es van revisar els diferents casos, amb els resultats que s'exposen tot seguit.

En relació amb la primera pregunta, només la psicopedagoga havia parlat explícitament de l'experiència amb dos nois a iniciativa seva, i ambdós li havien mostrat la seva satisfacció amb la participació al programa. Cap de les tutores amb alumnat mentorat no

ho havia fet ni s'havia trobat amb alumnes que espontàniament s'hi haguessin referit. Un dels tutors, el del grup on hi va haver diversos intents i baixes inicials al programa i al final no hi va participar cap alumne/a explicava aquest "fracàs inicial" amb els seus alumnes perquè "no ho necessitaven, al tractar-se de bons estudiants", perquè s'havien "encomanat" la motivació i la desmotivació a participar-hi entre companyes-amigues, o bé perquè considerava que en alguna de les baixes inicials es tractava d'alumnes "que no es motivaven a participar en res", tot haver-ne tingut l'oportunitat. La idea del professorat sobre la mentoria està associada al suport per millorar el rendiment acadèmic i, alhora, els risc d'abandonament escolar prematur s'entén com el risc de no graduació de l'ESO i, per tant, es considera que l'alumnat que va bé en els estudis obligatoris no necessita participar en un programa com aquest. Des d'aquesta perspectiva, parlar-ne amb els nois i noies mentorats no és considera rellevant perquè es vincula al compliment acadèmic i a les qualificacions.

De fet, en relació amb la segona pregunta, és a dir, amb els possibles canvis identificats, el professorat tutor es va mostrar inicialment escèptic adduint que els casos dels nois i noies que ja "anaven bé" seguien anant bé i que en la resta no s'havien apreciat canvis significatius. En general s'apreciava una certa perspectiva determinista sobre les possibilitats d'èxit de l'alumnat des de les circumstàncies del present, generalment atribuïdes a la "desmotivació", la baixa capacitat o nivell de partida, la manca de suport per la situació familiar o social, i la dificultat d'incidir-hi des de l'acció educativa del centre, reproduint força mites dels que descriu Fredricks (2014) sobre la desvinculació escolar. La discrepància mostrada per la coordinació del programa i també de la direcció del centre, amb dades objectives sobre canvis importants entre els nois i noies mentorats, va poder introduir una mirada diferent per part d'alguns membres del professorat, que es van interessar per conèixer quines activitats realitzaven les parelles mentors-mentorats per tal d'entendre exactament quina mena de canvis es podrien haver produït.

La coordinació del programa en va tornar a fer una presentació resumida i va posar alguns exemples d'activitats realitzades per parelles concretes (trobades per consolidar el vincle i treballar el coneixement i l'orientació, descoberta conjunta de l'entorn del noi o la noia, visites a la UAB com a part de la reciprocitat, visites a instal·lacions concretes amb l'objectiu d'ampliar el ventall d'opcions després de l'ESO, sortides lúdiques a partir d'aficions compartides, etc.). Un dels exemples exposats va ser el d'una alumna de tercer d'ESO que després de la visita a l'hospital veterinari de la UAB i la descoberta dels cicles formatius relacionats amb la cura d'animals va mostrar molt interès per conèixer l'itinerari educatiu que li permetria arribar-hi, i d'acord amb la mentora, també van decidir visitar alguna empresa del sector per conèixer exactament les possibilitats de treballar-hi. Aquest i altres exemples sobre el treball de reflexió conjunta dels nois i noies mentorats amb els seus mentors i mentores, a partir del suport emocional i la consolidació de la confiança, va reduir les reticències inicials mostrades pel professorat davant dels efectes de la visita a la UAB pensant que la majoria de l'alumnat mentorat es trobava molt lluny de poder cursar estudis universitaris i que aquesta visita podria tenir efectes contraproductius presentant-los opcions "poc realistes".

Això va permetre identificar canvis substancials en les apreciacions del professorat en la majoria de casos, tot i les sorpreses inicials en relació amb senyals d'evolució i millora

de la motivació i les aspiracions d'alguns alumnes. En una segona reflexió, el professorat també va aportar alguns exemples de canvis d'actituds observats, com ara aquests tres:

- Noia que de sobte obté un 9 en un examen de socials, qualificació no només molt més elevada de les seves habituals, amb les quals semblava conformar-se o no donar-li importància, sinó que consulta a la professora en què s'ha equivocat. Aquest canvi es relaciona directament amb la dimensió cognitiva de la vinculació escolar.
- Noia que fa un canvi radical en el seu aspecte físic pel que fa a cuidar la higiene i la presentació personal, segons com ho descriu una professora, i comença a portar els deures fets després de mesos de no fer-los i pràcticament adormir-se a classe, amb un aspecte molt descuidat. Aquest canvi es relaciona directament amb la dimensió emocional de la vinculació escolar.
- Noia que mostrava dificultats de contenció de l'agressivitat i reaccions d'abandonament de la feina en curs davant de comentaris que interpretava com agressions d'altres companys i que mostra un canvi d'actitud, raonant i contraargumentant per gestionar una situació de conflicte potencial, que crida l'atenció d'una professora. Aquest canvi es relaciona directament amb la dimensió comportamental de la vinculació escolar.

Una tutora va expressar explícitament la seva valoració positiva i la necessitat de repensar com aplicar les eines i recursos disponibles –mencionats més amunt– per permetre a aquests alumnes “recuperar el temps perdut i posar-se al nivell” en la línia de facilitar la realització de les seves aspiracions.

Les aspiracions acadèmiques i laborals, l'elaboració de plans de futur, la capacitat de projectar-se com una persona capaç d'aprendre, etc., són factors de protecció cabdals davant del risc d'abandonament. Tal com hem observat en estudis anteriors i també com es descriu a la literatura (Archer, de Witte, Wong, 2014; Carrasco i Molins, 2018), el debat sobre les aspiracions de l'alumnat, en general, i de l'alumnat de classe obrera, en particular, s'ha de ressituar i ha de tenir un lloc en la formació del professorat. És habitual que les aspiracions de l'alumnat siguin qualificades de “poc realistes” si són altes o de “poc importants” si són baixes, segons criteris acadèmics convencionals, o són directament considerades de segon ordre si no depenen de la continuïtat en la formació acadèmica. Resulta difícil acceptar que l'alumnat de segon i tercer d'ESO qualificat com a “desmotivats” o que per circumstàncies socioeconòmiques es troba en risc d'abandonament escolar prematur no pugui revertir aquesta situació amb la tasca conjunta del centre educatiu i els programes adequats, com ara l'ampliació de les possibilitats, l'acompanyament, el suport, la reflexió i l'orientació personalitzada que aporta la figura d'un mentor o mentora. En aquest sentit, i en relació amb la tercera pregunta, el professorat assistent va assenyalar la necessitat de millorar la comunicació amb el seguiment del programa però també la necessitat d'aprofundir en el coneixement de la mentoria.

En resum, es poden extreure tres conclusions clares des de la perspectiva de la participació del professorat en els objectius del PMJ. En primer lloc, la tasca realitzada

pels mentors i mentores i **la valoració dels canvis produïts en les actituds i les aspiracions dels nois i noies mentorats contrasta amb les percepcions del professorat**. Possiblement, calen eines per a fer un seguiment tutorial més proper i menys dependent dels aspectes estrictament acadèmics de l'alumnat. En segon lloc, **no s'aprecia una articulació ni una continuïtat clara en l'estratègia tutorial i d'orientació dels nois i noies**. En tercer lloc, en la base a les les dues conclusions anteriors, sembla necessari introduir una formació o **assessorament al professorat per tal de conèixer en més profunditat el potencial de la mentoria** amb una diversitat de perfils d'alumnat del qual és responsable, i multiplicar-ne els efectes positius, tot contribuint a la seva consolidació. Aquesta és una tasca pendent que caldrà resoldre en properes edicions i en el seguiment de les trajectòries dels 8 alumnes participants del curs 2017-18.

En darrer lloc, es va dur a terme una breu sessió de valoració del conjunt del programa a partir d'un guió on es va demanar als participants que assenyalessin els punts forts i febles del programa, el grau d'assoliment dels objectius plantejats, els imponderables i la casuística específica que s'havien trobat i, finalment, les propostes de millora que volguessin aportar, sobre les dimensions següents:

- Coordinació institut – FAS – ajuntament
- Selecció mentors / mentorats (perfils)
- Emparellament - vincle
- Formació inicial - continuada
- Activitats - Sortides
- Recursos disponibles/necessaris
- Seguiment parelles
- Comunicació/relació amb professorat - centre
- Comunicació/relació amb famílies
- Rol de l'ajuntament

Les valoracions van gaudir d'un alt nivell d'acord entre les diferents instàncies i rols de les persones involucrades en el programa. Es presenta tot seguit una síntesi dels aspectes tractats.

Globalment, el primer punt fort a destacar va ser la **millora objectiva del programa del curs 2017-18 en relació amb el pla pilot del curs 2016-17**. Es reconeix una millora de la coordinació entre l'institut, la FAS i l'ajuntament. Hi ha evidències de suport pel que fa al seguiment, però cal millorar el rol facilitador de l'ajuntament pel que fa a recursos materials i informació sobre l'agenda d'activitats. Un altre punt destacat va ser la **millora de l'acció social** pròpiament, posant el recurs de la Mentoria al servei d'una població vulnerable diversa (hi ha evidència positiva en aquest sentit). Finalment, tot i que no hi ha evidències que aquest aspecte sigui rellevant a partir de les dades disponibles (al contrari, una de les activitats en què nois i noies mentorats poden adoptar un rol expert i alhora reflexiu envers els mentors/es), des de l'ajuntament es va valorar com un punt fort que hi hagués hagut més mentors del barri (2 sobre 8).

També des d'una perspectiva global, es considera que **cal millorar la comunicació relativa al PMJ**, donar-lo a conèixer a la ciutat i fer-ne difusió a la resta de centres, incloure la presentació de l'experiència en alguna de les jornades del Pla Estratègic de la regidoria i altres accions similars. Es reconeix l'error de no haver convocat la premsa en l'acte de cloenda i lliurament de diplomes realitzat a l'IES Jonqueres, que va tenir lloc amb la participació dels dos regidors vinculats (Acció Social i Educació), la FAS, l'institut, mentors i mentores, nois i noies mentorats i les seves famílies, ni haver programat l'acte quan a l'institut encara hi havia alumnat i professorat, per facilitar l'assistència dels darrers. En aquest sentit, la direcció del centre reclama una **millora de la visibilitat i de l'articulació del PMJ amb el conjunt de les accions que porten a terme dins i fora del centre**.

Pel que fa a aspectes més concrets, la coordinació del programa des de l'institut (TIS) destaca com a punts forts d'aquest curs la **selecció** dels nois i noies mentorats, que ha inclòs tant els alumnes amb més o menys visibilitat de risc d'AEP (seguint la classificació de l'estudi realitzat sobre l'AEP a Sabadell) i l'**emparellament** mentorats-mentors, així com la millora en la difusió del programa entre l'alumnat, tot i que aquest aspecte encara ha de millorar substancialment. Es proposa que els propis nois i noies que han estat mentorats aquest curs puguin participar en la difusió de la seva experiència i els seus avantatges. Per contra, es reforça la mateixa idea expressada més amunt en la línia de la necessitat de **millorar el treball conjunt amb el professorat** i millorar el seguiment conjunt amb les tutories. Per tal de portar-ho a terme, es fa palesa la necessitat d'**augmentar les hores de la TIS** i des de la UAB es proposa traslladar una reivindicació conjunta de l'ajuntament i la inspecció a la Generalitat.

En la línia de les millores que cal introduir, la coordinació del programa per part de la FAS destaca la necessitat d'**incrementar el treball amb les entitats del barri i de la ciutat**, també en l'organització de més seminaris de seguiment, per tal d'optimitzar els recursos disponibles. Aquesta idea és reforçada des de la direcció de la FAS en dos sentits: d'una banda, la necessitat de **millorar l'impacte amb els mateixos recursos**, cercant efectes multiplicadors (un exemple és l'existència de la nova parada dels FGC i l'impacte que ha tingut la tasca de mentoria i les activitats de les parelles) i, de l'altra, la possibilitat de **consolidar el relat sobre el potencial i l'impacte de la mentoria** comptant amb la universitat. Una de les possibilitats de fer-ho és, precisament, la presentació dels resultats de l'avaluació en un marc de recerca i reflexió política més ampli.

Finalment, es planteja el repte de **fer front a les expectatives generades** amb els canvis que s'han començat a produir i la necessitat de preveure com gestionar la frustració si no es pot **comptar amb recursos i suport al professorat**, tant des de la perspectiva de l'excel·lència com de la compensació, a l'hora de poder acompanyar adequadament els nois i noies i les seves noves aspiracions. I aquesta necessitat és extensible al treball que cal portar a terme amb **les famílies**, d'una manera transversal.

5. Conclusions

L'avaluació de l'experiència pilot realitzada el curs 2016-17 va poder identificar alguns aspectes clau a partir de la literatura revisada tot i ser limitada en el temps. El desplegament i la implementació del programa durant aquest curs 2017-18 ha permès corroborar alguns elements anteriors i ha incorporat nous elements d'avaluació que sorgeixen de les pròpies dades. En concret, els reptes, les dificultats i les solucions sobre els quals es poden sintetitzar algunes reflexions de cara a la transferibilitat del Programa són els següents:

La relació és el més important

En primer lloc, la recerca subratlla que el que fa rellevant i efectiu un projecte de mentoria no té tant a veure amb les persones que el duen a terme, la infraestructura o el format, sinó amb el tipus de relació que es construeix, aspecte que sovint és oblidat en les valoracions i avaluacions i que sembla que és la clau per a l'efectivitat de la mentoria (Herrera, Sipe, i McClanahan 2000; Slicker i Palmer 1993). S'inclou aquí tot el que té a veure amb les dimensions afectiva, per tal de proporcionar el que s'ha anomenat "caring relationship" (Anderson i Shannon 1995: 29), i logística de la relació: la freqüència de les trobades (Dubois et al. 2002; Herrera et al. 2000), l'actitud de les persones mentores, el tipus de vincle establert, el grau de confiança i proximitat, entre d'altres (Rhodes et al. 2014). Roberts (2000) argumenta que malgrat l'objectiu dels mentors és oferir suport instrumental i personal, normalment acaben fent més èmfasi en la dimensió personal i afectiva.



Es constata que les dimensions afectiva, acadèmica i logística són fins a cert punt independents i que les relacions de cada parella mentor/mentorat segueixen patrons diferenciats, amb parelles més regulars i sistemàtiques, i vincles més acadèmics o interessos més intel·lectuals, parelles que triguen a consolidar-se però després acceleren i generen vincles forts, o parelles amb resistències pseudo-logístiques que s'acaben consolidant. Cal respectar el temps per crear vincles transformatius.

Es poden derivar impactes positius de molts estils de relació, garantint-ne la qualitat

Els estudis psicològics Kram (1988) identifiquen les fases de la relació de mentoria amb les relacions familiars: iniciació, creixement, separació i re-definició. Durant l'estadi de separació, quan la persona mentorada desitja més autonomia i és capaç d'assumir-la, és un dels punts on poden sorgir conflictes (Colley 2003). Segons aquesta autora, és en aquest punt delicat que les relacions poden oferir menys beneficis o fins i tot esdevenir destructives per ambdós membres.

La relació de mentoria no escapa de certes relacions de poder i desigualtat, sobretot en els models més tradicionals, pel fet que les persones que s'involucren no es troben en les mateixes condicions econòmiques, socials, d'edat, nivell educatiu, etc. Segons

Colley (2003), és desitjable completar un cicle que va des d'una desigualtat inicial (expert vs. novell) cap a una relació més igualitària. És de rellevància per la seva potència il·lustrativa el quadre que proposa Colley per representar l'espectre dels estils de mentoria, en funció del tipus de relacions que s'estableixen (Colley 2003:36):



Es constata que més que l'emparellament el que compta és la capacitat de subvertir impressions i prejudicis inicials a partir del treball dels mentors. En aquest aspecte resulta clau tenir en compte que la situació d'estudiants sense un futur del tot definit pot igualar i apropar, superant desigualtats d'edat, etapa educativa i, sovint, origen social entre mentors i mentorats. El respecte i l'interès genuí per explorar les circumstàncies dels adolescents, per complexes que siguin, ha resultat vital.

Segons Millwater i Yarrow (1997), la mentalitat de la persona mentora té una gran influència en la qualitat de la relació que s'estableix (Colley 2003). Però hi ha altres aspectes més estructurals que hi incideixen. En primer lloc, com ja s'ha esmentat, la imposició d'objectius externs i preestablerts tendeix a generar una mentoria més directiva, cap a la banda esquerra de l'espectre. La mentoria també pot caure en la trampa de ser objecte d'una agenda política, així com els joves que hi participen, especialment en moments d'alta competència pels recursos.



El fet que els estudiants mentors no siguin orientadors professionals i que s'hagin trobat desorientats en fases anteriors de les seves trajectòries s'ha utilitzat positivament per iniciar una cerca conjunta de possibilitats (visites, activitats, recursos, etc.) amb el suport de la coordinació de la FAS, que hauria de millorar amb punts d'orientació juvenil locals més ben dissenyats, proporcionats per l'administració local.

Les resistències poden formar part del procés, cal gestionar-les amb cura

Durant el transcurs dels programes de mentoria, així com en moltes de les intervencions socioeducatives, poden donar-se actituds de resistència per part de les persones o agents participants o bé de l'entorn. Quan es tracta de joves en risc i contextos socioeconòmics complexos, aquestes resistències poden ser degudes a una certa "sobre intervenció", almenys des de la perspectiva dels i les joves.

Les resistències poden venir també pel fet que tenir un mentor pot provocar cert estigma entre el grup d'iguals. Actituds i fenòmens similars poden donar-se en el transcurs de qualsevol programa, i hem de saber detectar-los i significar les seves causes en cada situació particular. Hem d'entendre doncs la participació en els programes de mentoria com un procés ple de contradiccions i negociacions per part dels agents que hi participen. Com diu Colley (2003): "Vaig trobar contestació i lluita, resolta de formes diferents per part dels joves, els seus mentors i el personal".



Ha estat molt positiu obrir el programa a diferents perfils d'alumnat en risc d'AEP (dificultats per graduar i dificultats per seguir post-graduació de l'ESO), que ha reduït força l'estigma, tot i que alguns nois (no noies) l'han expressat a l'inici. Val a dir que en tots els casos s'ha superat molt positivament, donant-li la volta i mostrant la relació amb els iguals dels quals s'amagaven.

Cal garantir relacions duradores justament en moments de canvis

Com ja hem constatat en l'apartat anterior, l'èxit de la mentoria depèn en bona part d'una durada mínima de la relació, ja que els impactes positius es donen després dels primers 5 mesos i les relacions més curtes podrien arribar a ser perjudicials. Per tant, com més es garanteixi la relació en el temps, més i millors seran els beneficis (Rhodes et al. 2005). Un altre factor és el moment en que es dona la relació, on sembla especialment efectiva en els moments de canvis i transicions, on els joves són més vulnerables als problemes acadèmics, socials i actitudinals, que poden posar en perill la continuïtat de la seva trajectòria educativa (Freedman 1988; Herrera et al. 2011). Això no vol dir que només s'hagi d'intervenir en aquests moments, sinó que cal iniciar-les abans per tal que siguin presents quan es donin aquests moments crítics o de canvis en les trajectòries vitals dels i les joves (Rhodes 2008).



Un altre aspecte que cal valorar molt positivament ha estat seleccionar nois i noies en transició entre cicles de l'ESO. Amb tot la percepció de canvis molt evidents no és homogènia entre el professorat, tot i ser-ho pels propis mentorats, mentors i coordinadors del programa. Això posa en risc la consolidació de transformacions clau des de la funció tutorial.

La selecció i l'aparellament són importants, però l'actitud ho és més

La forma com es formen les parelles té un pes important per garantir l'èxit de la relació. La recerca no detecta diferències importants en parelles de diferents sexes, ètnies o classes socials, sinó que el que és rellevant són els interessos compartits entre les persones que es vinculen (Herrera et al. 2000). Per tant, cal cuidar aquest aspecte, tenint en compte els interessos de les persones participants i cercant estratègies per trobar inquietuds comunes.



Tot i que les afinitats i els interessos comuns són un valor afegit important per accelerar la creació del vincle, hem constatat que no són imprescindibles en la majoria de casos, atès que molts i moltes adolescents es troben en circumstàncies vitals complexes i prioritzen tenir algú que pot actuar de referent adult positiu amb qui compartir temps. Les afinitats també es poden construir de nou en nou com a part del procés de relació.

El tipus d'activitats ha de ser variat, però el temps compartit és clau

La recerca assenyala com un aspecte clau la participació de la parella en activitats estructurades (Dubois et al. 2002). La participació en activitats acadèmiques proporciona més sensació de suport instrumental i proximitat, tot i que no té un impacte en el suport emocional. El grau de participació en activitats socials –encara que l'objectiu de la Mentoria sigui acadèmic- sembla beneficiar la proximitat i la percepció de suport emocional i instrumental en la parella (Herrera et al. 2000).





Un dels comentaris més recurrents dels mentors i dels mentorats al ser preguntats per separat és la metàfora “obrir finestres” i també parlen sovint d’accedir a llocs i experiències que no sabien que existien. Això els ha permès ampliar i re-configurar les seves aspiracions acadèmiques i laborals encara que no hagin estat part d’activitats acadèmiques. D’altra banda, les activitats socials han estat menys importants que les converses i el fet d’haver de fer unes activitats pautades, per exemple, el video-crònica-síntesi del que ha estat la seva experiència aquest curs, i saber que totes les parelles l’havien de fer, per ser mostrat a l’acte de cloenda.

La presa de decisions ha de promoure participació, apoderament i responsabilitat

La manera com es prenen les decisions en la relació de mentoria és significativa, ja que els llaços es construeixen amb més força quan les decisions no són prescriptives, sinó que es prenen conjuntament amb la persona mentorada a mesura que va avançant la relació (Herrera et al. 2000). Tal com s’ha assenyalat anteriorment, el fet d’establir uns objectius externs i imposar-los fa que la relació tendeixi cap a una forma més directiva i jeràrquica (Colley 2003). També es pensa de la mentoria juvenil que la gent jove es pot “apoderar” per ella mateixa per mitjà de la imposició directiva però benvolent d’objectius de mentoria externs, relacionats amb resultats vinculats amb el treball, i determinats pels contractants i els responsables polítics (Colley 2003). Cal anar amb compte amb aquests supòsits.



En aquest sentit, s’observen dos processos simultanis. D’una banda, hi ha parelles que depenen molt de la coordinació del programa per anar dirigint sense ser massa intrusius amb les decisions dels i les joves, mentre a d’altres parelles els i les joves realment esperaven com una part positiva de la relació el fet que els fessin propostes els i les mentors/es, amb un tercer tipus de situacions, excepcionals però no fàcils de resoldre, en què les restriccions venien de les activitats permeses o no pel programa.

L’orientació i la formació inicial i continuada dels mentors és fonamental

Existeix un fort consens en la recerca sobre mentoria que la formació és un element clau (Dubois et al. 2002; Rhodes et al. 2005). La formació inicial dels mentors influeix positivament en les relacions establertes, mentre que la formació continuada durant el programa afavoreix a que la parella es trobi més freqüentment, que es tradueix normalment en una relació de més qualitat (Herrera et al. 2000) i en la consolidació de les habilitats de les persones mentores amb la reflexió sobre la pràctica que estan portant a terme.



La formació dels i les mentors ha estat molt ben planificada però no tant ben seguida i aprofitada per part dels estudiants mentors per qüestions d’horaris incompatibles amb estudis i feina. El grau de satisfacció de la formació continuada és més alt que el de la formació inicial i, sobre tot, es valora molt la disponibilitat i el seguiment actiu del coordinador, com a suport formatiu permanent als mentors, i la seva ubicació física al centre de la UAB i online.

És important identificar i tenir en compte el suport i la mentoria natural

Algunes investigacions apunten a la necessitat de treballar no només amb les persones mentorades sinó també en tot el seu entorn: família, grups d'iguals, professorat, altres agents socials... en tot "l'ecosistema d'aprenentatge" on es contextualitza l'educació (Dubois et al. 2002; McCluskey et al. 2004). Tenir en compte el seu entorn implica conèixer les relacions de suport i mentoria natural que s'estan donant per tal d'evitar desplaçar-les o produir-hi efectes no desitjats.



Aquest aspecte s'ha portat de manera natural, sense forçar relacions amb les famílies, algunes molt conscients del privilegi del recurs de mentoria per als seus fills i filles, però sempre seguint la iniciativa dels nois i noies mentorats, i per tant sense contacte directe en força casos. En canvi, cal establir algunes pautes de treball amb el professorat, possiblement no directament amb els estudiants mentors, però sí amb la co-coordinació del programa, per reforçar l'acció tutorial col·lectiva i millorar la receptivitat i els efectes de la mentoria.

El seguiment, el suport i la supervisió del procés són part de l'avaluació continuada

El seguiment del procés i la seva implementació des d'una *perspectiva d'avaluació* és clau per tal de reflexionar sobre tots els aspectes anteriors, poder oferir retorns, detectar situacions i indicis de relacions no efectives, etc. (Dubois et al. 2002; Rhodes et al. 2005). Com hem vist, la recerca internacional assenyala els punts anteriors com a clau a tenir en compte per a l'èxit dels programes de mentoria.



Durant el segon curs d'implementació del Programa de Mentoria Juvenil a Sabadell hem treballat des d'aquesta perspectiva, seguint les recomanacions de l'avaluació del Programa Pilot, i hem pogut detectar les fortaleses i aspectes a millorar en cada àmbit rellevant, tot i que en alguns temes no hem pogut introduir canvis per preservar l'evolució natural i s'han reservat per a l'avaluació final.

Entenem l'avaluació com un procés de reflexió i aprenentatge que té la voluntat d'aportar evidències sobre els resultats i l'impacte d'una intervenció i poder dibuixar recomanacions per tal de que ha de tenir en compte la complexitat de l'entorn on s'està desenvolupant el programa i dels agents que hi intervenen. Cada implementació o rèplica del programa ha d'acordar i establir criteris d'intervenció i ha de convertir tot el seguiment en una avaluació avançada. En aquest sentit, cada avaluació és específica i a l'hora contribueix a matisar les generalitzacions anteriors amb exemples concrets. En aquest cas, després dels resultats exposats al llarg del document, només resta revisar els objectius inicials plantejats pel programa i contrastar-los amb els resultats obtinguts.

El primer objectiu s'ha assolit abastament, tot i que en el període d'un curs acadèmic (molt menys en el cas d'una parella que, malgrat tot, ha estat molt reeixida), i sense una bona articulació amb el treball acadèmic i tutorial del professorat no és possible aconseguir consolidar els canvis que s'han produït a nivell socioeducatiu. Més que una

millora en el coneixement als equipaments i recursos socials i educatius del barri – alguns dels quals els nois i noies coneixen però són reticents a utilitzar, com hem vist més amunt-, sobre tot el que hi ha hagut és una **ampliació del coneixement del ventall d'opcions disponibles per a motivar i augmentar les aspiracions dels nois i noies**. S'ha pogut constatar una **millora en la participació socioeducativa dels nois i noies al centre** i les activitats lectives, així com canvis en les seves actituds i emergència de plans de continuïtat formativa. La **importància de l'abordatge holístic i personalitzat de l'acompanyament i l'orientació proporcionada pels mentors i mentores** es constata perquè els vincles creats han estat destacats espontàniament per part de gairebé tots els participants (només una parella de mentor i mentorat no l'ha mencionat en cap de les estratègies d'avaluació aplicades).

Pel que fa al segon objectiu, i en part en relació amb l'anterior, **la majoria de mentors i mentores ha assolit un nivell considerable en les seves habilitats d'intervenció social** i, en molts casos, consideren que l'experiència i la formació rebudes tindrà una **repercussió directa en les seves capacitats professionals futures**. És important constatar la capacitat d'empatitzar dels joves mentors i mentores, però també cal destacar la seva proximitat real en alguns casos amb les circumstàncies personals o familiars i el context social dels nois i noies mentorats, a diferents nivells, independentment de la seva procedència del barri en el que es troba ubicat el centre. **El creixement personal és una de les característiques que més destaca tant en l'avaluació subjectiva com en l'avaluació objectiva dels joves mentors i mentores**, també independentment dels estils de mentoria que hagin dut a terme.

Finalment, el tercer objectiu s'ha assolit amb escreix: **el Programa de Mentoria Juvenil es pot considerar una pràctica modèlica de transferència social al territori** que alhora és una oportunitat de millora formativa per als joves universitaris en formació. D'altra banda, totes les parts involucrades en el PMJ han pogut constatar els aspectes positius que es poden obtenir d'una col·laboració d'aquestes característiques, a nivell d'arrelament local, relacional, acadèmic i social, amb totes les dificultats que també comporta la seva millora i sostenibilitat. La tasca desenvolupada ha estat, fins ara, un guany pels nois i noies mentorats, pels joves mentors i mentores, per l'IES Jonqueres, per l'Ajuntament de Sabadell i per la UAB, per mitjà de la FAS.

Aquesta avaluació ha estat recollida en gran part en la *Guia de Bones Pràctiques en Mentoria Juvenil* elaborada per la Fundació Autònoma Solidària per a la seva eventual replicació.

Referències

- Anderson, E. M.; Shannon, A. L. (1995). Toward a conceptualization of mentoring, a T. Kerry i A.S. Mayes (Eds.) *Issues in Mentoring*, London: Routledge.
- Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2014). Spheres of influence: What shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy*, 29(1), 58–85.
- Bereményi, B.A; Castellsagué, A. (2017). *Avaluació del Pla Pilot de Mentoria a Sabadell. Curs 2016-17. EMIGRA-UAB*.
- Busse, H.; Campbell, R.; Kipping, R. (2018). Developing a typology of mentoring programmes for young people attending secondary school in the United Kingdom using qualitative methods, a *Children and Youth Services Review*, 88, pp 401-415.
- Carrasco, S.; Molins, C. (2018). *Aspiracions i oportunitats. Reduir l'Abandonament Escolar Prematur des de la perspectiva de l'equitat. Estudi de cas a Sabadell i propostes d'actuació. (Informe final d'investigació per a l'Ajuntament de Sabadell i la Diputació de Barcelona). RESL Working Paper Series, 3*.
- Crul, M.; Schneider, J. (2014). Mentoring. What can support projects achieve that schools cannot? *Sirius Network Policy Brief Series*, no.2.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for Social Inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London & New York: Routledge-Falmer.
- Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya (2017) https://www.sindicat.net/plantilles/1718/Plantilla_escoles_2017-2018.pdf
- Dubois, David L., Bruce E. Holloway, Jeffrey C. Valentine, y Harris Cooper. (2002). «Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review». *American Journal of Community Psychology* 30(2):157-97.
- Fraser, N. (1989). The Struggle over Needs: Outline of a Socialist-Feminist Critical Theory of Late Capitalist Culture, a *Unruly Practices. Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*. University of Minesotta Press.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., y Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Fredricks, J.A. (2014). *Eight myths of students' disengagement. Creating classrooms of deep learning*, Thousand Oaks, Corwin-SAGE.
- Freedman, Marc. (1988). *Partners in Growth. Elder Mentors and At-Risk Youth*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Herrera, Carla, Cyntia L. Sipe, y Wendy S. McClanahan. (2000). *Mentoring School-Age Children: Relationship Development in Community-Based and School-Based Programs*. Washington, D.C.
- Herrera, Carla, Jean Baldwin Grossman, Tina J. Kauh, y Jennifer McMaken. (2011). Mentoring in Schools: An Impact Study of Big Brothers, Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development* 82(1):346-61.
- Kram, K. (1988) *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.
- McCluskey, Ken W., Ruth B. Noller, Kevin Lamoureux, y Andrea L. (2004). «Unlocking Hidden Potential through Mentoring». *Reclaiming Children and Youth* 13(2):85-93.
- Millwater, J.; Yarrow, A. (1997) The mentoring mindset: A constructivist perspective? *Mentoring & Tutoring*, 5(1), 14–24.



- Pawlson, R.; Tilly, N. (2004) Realist evaluation (en línia)
www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf
- Rhodes, J. E. (2008). «Improving youth mentoring interventions through research-based practice». *American Journal of Community Psychology* 41(1-2):35-42.
- Rhodes, J.; Reddy, R.; Roffman, J.; Grossman, J.B. (2005). «Promoting successful youth mentoring relationships: A preliminary screening questionnaire». *Journal of Primary Prevention* 26(2):147-67.
- Rhodes, Jean E., Sarah E. O. Schwartz, Margaret M. Willis, Max B. Wu. (2014). «Validating a mentoring relationship quality scale: Does match strength predict match length?» *Youth & Society* 1-23.
- Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8:2, 145-170.
- Slicker, Ellen K. y Douglas J. Palmer. (1993). «Mentoring At-Risk High School Students: Evaluation of a School-Based Program». *The School Counselor* 40(5): 327-334.
- US Department of Education (2009). *Research and Practice: The Role of Evidence-Based Program Practices in the Youth Mentoring Field*
<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/role-of-evidence-based-practices.pdf>

Webs de publicacions, guies i recursos sobre Mentoria i Mentoria Juvenil:

<http://www.mentoriasocial.org>

<https://educationnorthwest.org/resources/youth-mentoring-program-planning-and-design-resources>



Annexos

- No s'inclou l'instrument SASAT (en fase d'aplicació experimental a la segona part del projecte RESL.Sabadell)



GUIÓ GRUPS FOCALS AMB MENTORS I MENTORES

1. Per què us vau apuntar al programa de voluntariat en Mentoria Juvenil?
2. Quines diferències destacaríeu ara entre les expectatives que teníeu quan us vau apuntar i les realitats viscudes?
3. Quina importància creieu que té ser del barri o d'un entorn socioeconòmic semblant? Per què?
4. Quina importància té que la mentoria es faci des de la UAB i amb mentors/es estudiants universitaris?
5. Per què és important la mentoria?
6. Quina valoració feu del Programa de Mentoria Juvenil? (punts forts/febles, elements inesperats)
7. Què milloraríeu? (propostes de millora en relació amb les persones mentorades i amb les persones mentores, gestió FASUAB, institut, ajuntament...)
8. Com continuaríeu vosaltres amb els i les joves que heu mentorat aquest curs? (Què creieu que necessiten? Quin impacte ha tingut? Com es pot fer sostenible?)

US AGRAIREM QUALSEVOL CONSIDERACIÓ O COMENTARI QUE VULGUEU APORTAR PER A FER-NE UNA BONA AVALUACIÓ

GUIÓ REUNIÓ AMB PROFESSORAT I EQUIP DIRECTIU

1. Què coneixeu del Programa de Mentoria Juvenil que s'està portant a terme a l'institut? Recordeu la presentació que es va fer al claustre a l'inici de curs? Recordeu la fase pilot del curs passat?

2. Coneixeu les eines de la mentoria o teniu formació en mentoria?

3. Teniu present els i les estudiants que hi participen, tant si en sou tutores o tutors, com si només els teniu en alguna matèria?

4. Heu comentat alguna vegada amb ells o elles com els va la mentoria, o bé, han comentat en tutoria ells o elles alguna cosa al respecte? Podeu posar algun exemple?

5. Heu notat alguns canvis en els nois i noies que participen al programa de mentoria? En quin sentit? Motivació, atenció, compliment, resultats, actitud...? Podeu posar alguns exemples?

5.1. Hi esteu d'acord les diferents persones que hi teniu relació? És igual a totes les matèries? A què ho atribuiu?

6. Veieu possible que algun/a d'aquests/es alumnes redreci la seva trajectòria i es plantegi seguir estudis post-obligatoris? Com es podria donar suport a aquells nois i noies que fan un canvi d'actitud i comencen a guanyar confiança, o bé construeixen algunes aspiracions que no tenien?

7. Penseu que aquest programa els/les pot ajudar? En quin sentit?

8. Creieu que té importància que la mentoria es faci des de la UAB i amb mentors/es estudiants universitaris? En quin sentit?

9. Creieu que fora important treballar en paral·lel amb algunes eines comunes per fer un millor seguiment i que els nois i les noies se sentissin més acompanyats? Com es podria fer?

10. Què milloraríeu de la implementació d'aquest curs? Com es podria fer sostenible?

US AGRAIREM QUALSEVOL CONSIDERACIÓ O COMENTARI QUE VULGUEU APORTAR PER A FER-NE UNA BONA AVALUACIÓ



VALORACIÓ INTERNA PROGRAMA – FAS i Ajuntament GUIÓ DE VALORACIÓ:

- Grau d'assoliment dels objectius
- Punts forts
- Punts febles
- Imponderables i casuística específica – plans de contingència
- Propostes de millora generals i específiques

DIMENSIONS A CONSIDERAR

1. Coordinació institut – FAS – ajuntament
2. Selecció mentors / mentorats (perfils)
3. Emparellament - vincle
4. Formació inicial - continuada
5. Activitats - Sortides
6. Recursos disponibles/necessaris
7. Seguiment parelles
8. Comunicació/relació amb professorat - centre
9. Comunicació/relació amb famílies
10. Rol de l'ajuntament

*Altres aspectes no contemplats al guió