

*Professora: Aina Tarabini*

# **Voler és poder?**

**Impacte de la Formació Professional Bàsica sobre l'autopercepció de  
capacitat acadèmica i expectatives de futur de l'alumnat**

---

*TREBALL DE FI DE GRAU*

Sara Gil Morales

Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia

Grau de Sociologia

**Universitat Autònoma de Barcelona**

2 de maig de 2018

## Índex

Introducció.....	3
Marc teòric .....	3
Planificació dels estudis .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Execució als centres educatius.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Impacte sobre l'alumnat .....	6
Hipòtesis i model d'anàlisi.....	3
Metodologia.....	8
Discussió dels resultats.....	10
Esforç i resultats.....	10
Pràctiques a l'aula, capacitat i conducta.....	11
Experiència de l'èxit i expectatives de futur .....	13
Expectatives auto-limitades .....	13
Conclusions.....	14
Bibliografia.....	16
Annex 1: Model d'anàlisi.....	19
Annex 2: Graella d'operativització .....	23
Annex 3: Guions de les entrevistes exploratòries.....	24
Guió 1: Equip directiu .....	24
Guió 2: Professorat.....	26
Annex 4: Fitxes resum de les entrevistes exploratòries.....	29
Entrevista 1: Secretaria de l'equip directiu i responsable de la FP Bàsica.....	29
Entrevista 2: Professora de competències .....	30
Entrevista 3: Professora de específiques i tutora de segon.....	31
Annex 5: Guió de les entrevistes biogràfiques .....	34
Annex 6: Relat dels casos i reflexions metodològiques .....	36
El Juan.....	36
La Marta.....	37
Reflexions metodològiques.....	38

## Introducció

L'expansió de l'escola gratuïta i obligatòria va suposar i suposa una de les majors conquestes d'un país per les possibilitats que obre de desenvolupament intel·lectual i cultural de la seva població, cohesió social i creixement econòmic, entre molt altres beneficis. Les transformacions socials derivades d'aquest ampli accés a l'educació dels sectors més desfavorits de la població ha tingut impactes d'allò més positius (Fernández Liria, García i Galindo, 2017). Malgrat això, persisteix, però, la tendència a la reproducció social legitimada a través dels resultats obtinguts a l'escola, ja sigui per rendiment com per l'itinerari formatiu escollit (Tarabini, 2015).

L'objecte d'aquesta recerca és precisament l'estudi d'un itinerari acadèmic a cavall entre d'educació secundària obligatòria i els programes de segona oportunitat, la Formació Professional Bàsica. L'objectiu de la FPB és donar sortida a aquell alumnat que no ha obtingut el graduat de la ESO o que es preveu que no l'obtindrà a través d'una formació tècnica professional bàsica, acompanyada d'algunes matèries bàsiques del currículum de la ESO. En concret, es vol estudiar els efectes d'aquests estudis sobre l'alumnat partint de la següent pregunta *"Quin impacte té el fet de cursar FP Bàsica sobre l'autopercepció de capacitats i expectatives de futur de l'alumnat?"*. Així doncs, en particular s'estudien les pràctiques pròpies de la FPB, en relació a l'ESO, i els seus impactes sobre els processos de ruptura i reincorporació a l'escola i els discursos entorn el rendiment acadèmic.

La FPB ja s'està desenvolupant arreu de l'Estat espanyol, tal com preveu la LOMQE. L'aplicació d'aquesta llei a Catalunya, però, va quedar en part congelada tot i que s'han anat desplegant elements d'aquesta de forma gradual. Així doncs, la FPB aquí es troba actualment en fase de prova pilot en només 10 centres. Aquesta excepcional situació, juntament amb la tendència a la poca planificació i avaluació dels programes d'aquestes característiques (Escudero i Martínez Domínguez, 2012) fan especialment rellevant estudiar-ne alguns dels efectes que produeixen.

## Marc teòric

La present recerca parteix de la perspectiva de l'exclusió educativa, proposada per Escudero (2005, 2012), segons la qual s'ha d'entendre com a exclusió qualsevol forma de privació dels continguts, experiències i aprenentatges. El marc teòric s'estructura en quatre blocs en relació a implicacions de més a menys macro de la Formació Professional Bàsica (FPB). En primer lloc es fa una crítica als principis dels quals parteix la FPB i es descriuen els seus trets més significatius. En segon i tercer lloc, inspirat en l'estructura de l'anàlisi de l'abandonament escolar prematur de Tarabini (2017), s'exposa la dimensió social i relacional del fracàs escolar que precedeix l'entrada a la FPB i els elements processuals pels quals es genera aquest fracàs dins del propi sistema educatiu. S'utilitza el concepte de fracàs escolar per referir-se a la situació de l'alumnat que cursa l'educació secundària obligatòria i arriba als 16 sense obtenir el

graduat (Castel i Valiente, 2013), situació que precedeix l'entrada a la FPB. Finalment, s'exposa com aquestes pràctiques impacten sobre la percepció de capacitats i expectatives de futur de l'alumnat.

- **Revisió crítica del principis de la FPB**

Si bé és cert que la planificació de la FPB no és el focus de l'objecte d'estudi d'aquesta recerca si que val la pena exposar les característiques particulars d'aquests estudis – respecte de les vies habituals o d'altres estudis per a no graduats a l'ESO – així com els seus principis subjacents.

La FPB està concebuda com una mesura per facilitar la permanència de l'alumnat dins del sistema educatiu i facilitar el seu desenvolupament personal i professional (Real Decreto 127/2014). Així doncs, aquest tipus de programes – Formació Professional Bàsica, Programes de Formació i Inserció, Programes de Qualificació Professional Inicial – es pot interpretar que compleixen una funció supletòria a les mancances de l'ESO, especialment pel que fa a adhesió escolar, per una falta d'aprenentatge actiu i significatiu així alhora que greus mancances per adoptar mesures d'adaptació curricular i suport individualitzat (Aramendi, Vega i Santiago, 2011) (Escudero i Martínez Domínguez, 2012).

La tendència que guia la planificació de l'educació secundària i, especialment, dels programes específics contra el fracàs escolar segueix tractant l'èxit o el fracàs com una qüestió de mèrit personal, deixant de banda elements més amplis de tipus escolar o social (Escudero i Martínez Domínguez, 2012). Aquest fet es reflecteix, segons Escudero i Martínez Domínguez (2012), en l'adopció de l'anomenada **perspectiva del dèficit** i una tendència a culpabilitzar les víctimes que contamina els programes de compensació, personalitzant el risc i el fracàs, evitant així posar en qüestió l'ordre social i escolar vigent. Paradoxalment, malgrat que aquests programes puguin tenir modestos efectes sobre la reducció del fracàs escolar, estan reforçant àmpliament la idea que l'alumnat és responsable del seu fracàs i que només fora dels canals ordinaris és possible atendre a les seves necessitats, condemnant així a aquesta població a transitar per mesures situades als marges del sistema educatiu. Un altre element a destacar és la vinculació que es produeix entre mesures destinades a alumnat amb dificultats i estudis professionalitzadors, ja que s'utilitzen els nivells de formació professional bàsics com a mecanisme de reenganxament al sistema educatiu. Es produeix així una naturalització de la **dicotomia manual-professional** dels estudis que contribueix a reforçar l'imaginari d'un sistema educatiu dualitzat amb una clara jerarquització entre itineraris (Lahelma, 2009). Aquesta situació s'accentua pel fet que amb el títol de FPB es pot accedir a un Cicle Formatiu de Grau Mig de la mateixa branca sense el títol de l'ESO, és a dir, rebaixa l'exigència en l'accés fet que devalua uns estudis ja de per si estigmatitzats (Escudero i Martínez Domínguez, 2012).

A continuació es recull una comparació entre diversos programes per a alumnat no graduat en ESO a fi d'exposar les particularitats de la FPB.

**Taula 1. Comparació entre PQPI, PFI i FPB quant a accés, obtenció del GESO i sortides**

	<b>PQPI</b>	<b>PFI</b>	<b>FPB</b>
<b>Durada dels estudis</b>	1 any	1 any	2 anys
<b>Edat necessària</b>	Més de 16 anys i, preferiblement, menys de 21	Entre 16 i 21 anys	Inici entre 15 i 17 anys
<b>Possibilitat d'obtenció del graduat</b>	Si, en cas de superar un mòdul optatiu de competències	No. Permet l'accés a l'escola d'adults per obtenir el GESO sense complir el requisit de ser major d'edat.	Si, en cas de superar el curs i obtenir un 6 o més en les assignatures de competències.
<b>Relació amb la ESO</b>	Cap	Cap	El Consell Orientador de la ESO és qui deriva els estudiants a FPB
<b>Possibles sortides</b>	Accés a CFGM per prova o curs d'accés o accés a estudis post-obligatoris en cas d'obtenir el GESO	Possible convalidació de mòduls en cas d'accedir a CFGM via prova o curs d'accés	Opció de continuïtat a un CFGM de la mateixa família professional o a estudis post-obligatoris si s'obté el GESO

Font: Elaboració pròpia en base a entrevista 1 (Annex 4), a Consorci de l'Educació de Barcelona (2011) i al web *Estudiar a Catalunya*.

Entrant en les particularitats de la FPB, hi ha tres elements que en són especialment significatius. En primer lloc, la FPB redueix, respecte als anteriors programes, l'edat mínima d'accés, atemptant així contra el principi d'educació comprensiva fins als 16. Tant els PFI com els PQPI exigien haver complert els 16 anys per accedir-hi mentre que a la FPB s'hi pot accedir amb 15 anys, edat en la qual l'alumnat encara hauria de trobar-se dins dels canals ordinaris de l'educació comprensiva. En segon lloc, el vincle entre FPB i ESO és molt més estret que en altres programes doncs és el Consell Orientador de l'ESO – òrgan format pel professorat i orientadors per emetre valoracions acordades sobre les millors opcions per a l'alumne – qui aconsella que es derivi a l'alumne a la FPB. Finalment, hi ha la possibilitat d'accés directe a Grau Mig amb l'obtenció del títol de FPB, cosa que tampoc es donava en anteriors programes.

- **Dimensió social i relacional del fracàs escolar**

Tal com s'ha comentat inicialment, l'entrada a la FPB ve precedida d'una situació de no graduació considerada com a fracàs escolar. Aplicar una mirada sociològica al fracàs escolar implica qüestionar les regles de joc de la pròpia institució escolar la qual determina què és el fracàs escolar i el construeix (Tarabini, 2017).

Que l'escola no és una institució neutral a l'origen social dels seus alumnes és quelcom que ha estat posat de manifest per múltiples autors i autores des dels inicis de la disciplina. Bourdieu i Passeron (1979, a Tarabini, 2017) ja van senyalar com els marcs de referència de la institució educativa són els de la classe

mitjana i l'assoliment de l'èxit educatiu pressuposa l'adquisició de trets socioculturals que, de fet, tampoc s'ensenyen a l'escola. Així doncs, tenint en compte que les bases culturals del sistema educatiu són les pròpies de la seva classe és previsible que l'alumnat de classe treballadora es trobi en una situació de major vulnerabilitat davant del sistema educatiu. A més, les polítiques i programes contra el fracàs escolar desenvolupades en el nostre context s'han caracteritzat per partir d'una concepció individualitzadora del problema basada en actuar exclusivament sobre els joves i no sobre el conjunt del sistema educatiu (Tarabini, 2017). Davant d'aquestes circumstàncies es fa palès com el fracàs està construït pel mateix sistema educatiu en la mesura en que no qüestiona la seva estructura sinó que culpabilitza a l'alumne de no encaixar en una institució regida per uns marcs que no li són propis.

- **Dimensió processual del fracàs escolar**

La inclusió o exclusió escolar no pot ser entesa des d'una mirada dicotòmica sinó que es donen tot un seguit de situacions de vulnerabilitat dins del propi sistema que de forma progressiva acaben portant a situacions de fracàs escolar (Fernández Enguita *et al.*, 2010 a Tarabini, 2017). Entre aquestes situacions val la pena destacar, d'una banda, els mecanismes d'exclusió dins del propi sistema educatiu, utilitzats normalment per donar resposta a problemes d'aprenentatge o per apartar l'alumnat conflictiu de les aules, i que poden ser llegits com a resposta al fracàs escolar alhora que com a generadors d'aquest (Pàmies i Castejón, 2015). D'altra banda, cal tenir en compte les múltiples formes de resposta de l'alumnat als inputs del sistema educatiu que poden oscil·lar des de l'absoluta passivitat, fins a l'absentisme o la resistència més activa a qualsevol actuació escolar. En aquest sentit, és fonamental entendre que els processos de desvinculació amb l'escola poden manifestar-se per via conductual però també cognitiva i emocional (Fedricks *et al.*, 2004 a Tarabini, 2017). Així doncs, aplicar una mirada processual implica tenir en compte les pràctiques escolars, tant acadèmiques com conductuals, que apliquen els centres i la conducta de l'alumnat i qüestionar el seu efecte com a desencadenants del fracàs (Tarabini, 2017). S'aprofundeix més en les pràctiques concretes en l'exposició del model d'anàlisi de la recerca.

- **Impacte sobre l'alumnat**

Tal com s'ha exposat, l'impacte sobre l'alumnat del seu pas per l'escola està mediat per la seva posició social i per les pràctiques del centre on s'escolaritzés, elements que poden generar processos de construcció del fracàs escolar.

D'una banda, l'alumnat de classe treballadora acostuma a presentar un seguit de discursos de resposta o defensa davant la institució escolar que Bonal (2003) identifica com a part de la seva "cultura de classe". Entre aquests, val la pena destacar per al propòsit d'aquesta recerca els discursos basats en l'esforç i en la identificació instrumental. Les classes treballadores tenen tendència a valorar l'esforç personal com a mitjà de superació de les dificultats, esforç que en un context com l'escola no sempre es veu recompensat. El decalatge entre l'assumpció del discurs de l'esforç com a part de l'habitus de classe i uns mals resultats

acadèmics pot portar a l'alumnat a recórrer a discursos sobre la capacitat acadèmica o directament a una situació d'incomprensió total. A més, fruit d'aquesta complexa relació, la identificació d'aquest alumnat amb la institució escolar acostuma a ser estrictament instrumental, és a dir, que es considera com a part d'una estratègia d'inversió necessària per a l'ascens social, raó per la qual també es valoren més positivament les opcions de continuïtat acadèmica amb un horitzó professional clarament definit (Bonal, 2003).

D'altra banda, ha estat també àmpliament estudiat com l'impacte de l'escola, més enllà de generar estratègies de resposta, es plasma també en l'alumnat, entre altres, en els seus resultats acadèmics i expectatives de futur a través de múltiples expressions (Bonal, 2003). Aquests impactes, van des de les respostes més radicals, com el cas de l'alumnat resistent estudiat per Willis (2008), el qual transgredeix constantment i intencionada les normes de la conducta escolar, obtenint així mals resultats acadèmics, fins a formes molt més subtils l'efecte de la profecia autocomplerta estudiada per Rist (1990), segon la qual degut a algun element extern el professorat projecta expectatives negatives sobre l'alumnat i aquest acaba obtenint uns resultats d'acord amb les expectatives projectades. Així doncs, es fa palès com a través de múltiples mecanismes les pràctiques escolars acaben generant impactes sobre el rendiment de l'alumnat.

## **Hipòtesis i model d'anàlisi**

D'acord amb el marc teòric exposat i concretant la pregunta de partida de la recerca, les hipòtesis formulades són les següents:

*H1: L'alumnat que arriba a la FPB té profundament interioritzat del discurs de l'esforç i l'interès pels estudis, el qual presenta fortes contradiccions amb els resultats acadèmics i la seva experiència escolar.*

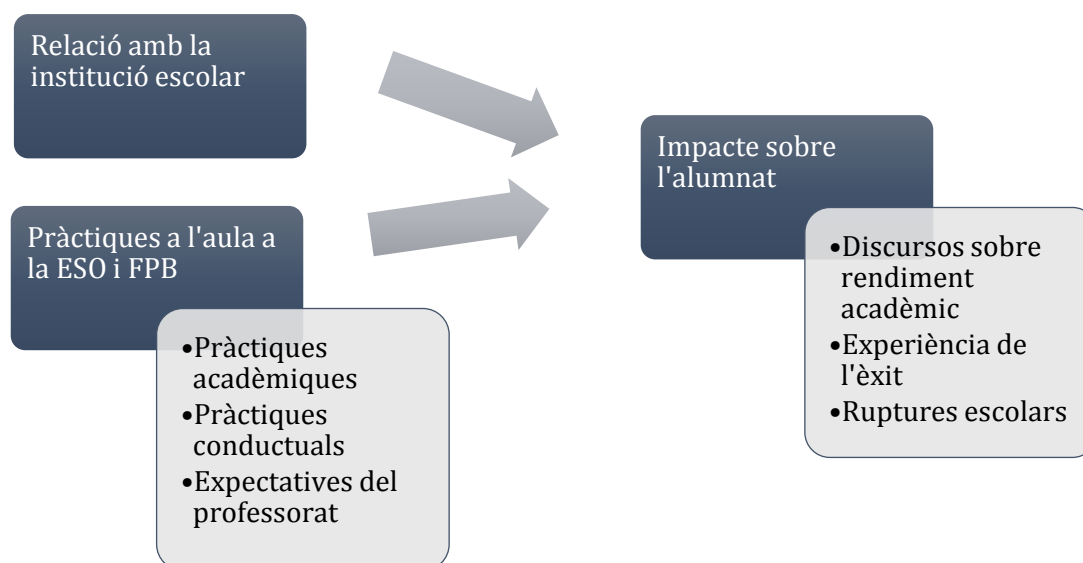
*H2: En el transcurs de la FPB, l'alumnat millora la seva autopercepció de capacitat acadèmica i la seva conducta a causa dels canvis en les pràctiques a l'aula i no al fet d'estar més encarat a la formació en competències professionals específiques.*

*H3: L'experiència de l'èxit que viu l'alumnat de FPB en el transcurs d'aquests estudis millora de la seva autopercepció de capacitats i les seves expectatives de continuïtat acadèmica.*

*H4: Les expectatives de futur, acadèmic i laboral, de l'alumnat de FPB es veuen autolimitades per la interiorització i naturalització de la dicotomia i jerarquia entre estudis acadèmics i professionals.*

Sent així, i d'acord amb el marc teòric, s'ha elaborat el model d'anàlisi adjunt amb més detall a l'Annex 1 així com la graella d'operativització de les entrevistes adjunta a l'Annex 2.

A grans trets el model d'anàlisi de la recerca segueix el següent esquema:



A nivell analític, la recerca s'ha basat en la identificació d'elements significatius de l'experiència escolar de l'alumnat així com dels seus impactes. Quant als elements de l'experiència escolar s'han distingit entre la relació amb la institució escolar, per copsar elements culturals relacionats amb la vinculació expressiva amb l'escola, i les pràctiques a l'aula, relacionades amb el procés de construcció del fracàs escolar, les quals s'han distingit entre acadèmiques, conductuals i les expectatives del professorat. Pel que fa a l'impacte s'han tingut en compte els discursos sobre el rendiment acadèmic, per captar els discursos sobre l'esforç i la capacitat, així com l'efecte exclouent de determinades pràctiques conductuals i, en ocasions, acadèmiques. Així mateix, s'han reconstruït els processos de ruptura i reincorporació a l'ordre escolar així com la dimensió subjectiva d'aquests. També s'ha contemplat l'efecte de l'experiència de l'èxit a la FPB com a part del procés de reincorporació a l'ordre escolar i element amb gran potencial per millorar l'autopercepció de capacitats i expectatives de continuïtat acadèmica. Per una explicació més detallada del model d'anàlisi consulteu l'Annex 1.

## Metodologia

La Formació Professional Bàsica o Programes de Promoció Professional, nom que reben aquests estudis a Catalunya, es troba en una fase de prova pilot. A diferència d'altres Comunitats Autònomes que ja l'estan aplicant àmpliament, a Catalunya la implementació de la FPB s'està duent a terme de forma progressiva i actualment només es troba en 10 centres, un per cada Servei Territorial (en base a l'entrevista realitzada a la direcció del centre. Entrevista 1, Annex 4). D'acord amb això, i tenint en compte l'objecte d'estudi i les característiques d'una recerca en el marc d'un treball de fi de grau s'ha optat per dur a terme una aproximació qualitativa focalitzada en un sol centre.

L'elecció de treballar en un sol centre ha permès poder tenir contacte amb direcció, professorat i alumnat, generant així una visió de conjunt dels estudis de FPB. El centre es va escollir per la seva extensa



trajectòria en desenvolupar tant cursos de formació professional com mesures d'atenció a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge o d'adhesió escolar a l'ESO, alhora que per criteris de pragmatisme i facilitat d'accés. Es tracta doncs d'un institut de grans dimensions situat en un municipi proper a Barcelona i que compta amb oferta d'ESO, quatre branques de batxillerat, vuit CFGM, vuit CFGS i un PFI, a més de la FPB, distribuïts en sis famílies professionals. En particular, la FPB estudiada és de perruqueria i estètica.

El treball de camp s'ha basat en entrevistes exploratòries i biogràfiques. Les entrevistes exploratòries persegueixen l'objectiu de dibuixar el context d'implementació de la FPB a l'institut, d'una banda, i de conèixer les dinàmiques de treball i discursos del professorat d'aquests estudis, de l'altra (Guió a l'Annex 3). Així doncs, es van realitzar tres entrevistes exploratòries: a la secretària de l'equip directiu i encarregada de la FPB, a la professora de les assignatures de competències – aquelles de contingut general que permeten l'obtenció del GESO –, i a una de les professores de les assignatures de perruqueria i estètica, tutora de segon i qui decidir tirar endavant la FPB al centre.

L'objecte d'estudi d'aquesta recerca es troba, tal com s'ha exposat al marc teòric, profundament vinculat amb la construcció de subjectivitats de l'alumnat, les quals requereixen un procés de reflexivitat que les tregui a la llum i ens permeti analitzar-les. S'ha partit, a més, de la idea que el procés de construcció del subjecte es produeix a través de les experiències de la seva vida diària, com a part d'un procés inacabat (Hernández, 2010). Així doncs, s'ha optat per la realització d'entrevistes biogràfiques o històries de vida, les quals no es limiten a ser un mer relat cronològic de la vida dels alumnes sinó que, alhora, obren la porta a conèixer el seu món de significats (Leite, 2010)

A fi de poder analitzar les entrevistes amb suficient profunditat i tenint en compte que la població total era d'entre 20 i 30 alumnes si es té en compte l'elevada taxa d'abandonament i absentisme – amb una ràtio d'un màxim de 15- 17 alumnes per grup classe i difícilment sent 10 a l'aula (Entrevistes 2 i 3, Annex 4) – es va optar per dur a terme exclusivament dues entrevistes a alumnes. Inicialment es pretenia que la mostra fos exclusivament femenina davant del pressupòsit que, com passa amb el Cicles Formatius de Grau Mig i Cicles Formatius de Grau Superior de la mateixa família, la majoria d'estudiants serien dones. Al no ser així finalment la mostra ha estat mixta. L'altre element que s'ha tingut en compte ha estat que l'alumnat fos dels dos cursos per veure si es produïa algun tipus de canvi en els seus discursos i sobretot expectatives de futur. Aquest criteri, si bé important, no ha estat central doncs les entrevistes s'han realitzat a cavall del segon i tercer trimestre i per tant l'alumnat que abandona al primer curs ja es troba majoritàriament fora de la mostra.

Totes les entrevistes s'han gravat, de les exploratòries se n'han fet fitxes de resum (Annex 4), i les biogràfiques s'han transcrit i analitzat amb Atlas.ti.

Malgrat s'ha destinat el darrer subapartat de l'Annex 6 a reflexions metodològiques, és prou rellevant valorar les limitacions de la mostra que, si bé han permès dur a terme un anàlisi amb la profunditat

desitjada, també han limitat la possibilitat d'extrapolar les conclusions o de captar una major diversitat d'experiències i discursos, per ser pocs casos i només estudiants d'un mateix perfil professional. Així i tot, es considera encertada l'elecció de la mostra per les característiques de la recerca.

## Discussió dels resultats

D'acord amb l'anàlisi de les entrevistes, es discuteixen a continuació els principals elements destacats d'acord amb les hipòtesis de la recerca. Per a més informació sobre els casos, el Juan i la Marta, consulteu l'Annex 6 on es reconstrueixen les seves trajectòries.

- **Esforç i resultats**

El discurs sobre el valor de l'esforç i el treball és molt present al llarg de les entrevistes realitzades. La Marta justifica constantment els seus mals resultats a l'ESO pel nul esforç acadèmic que feia, combinat amb problemes externs a l'escola – parelles nocives, efectes de la pubertat, inseguretats amb la seva imatge – que la portaven a tenir un mal comportament. El Juan, en canvi, si bé també justifica en part els seus resultats per una falta d'esforç, articula el discurs en clau positiva, fent molt d'èmfasi en el fet que si es treballa fort es pot aconseguir el que sigui. D'aquesta manera el Juan argumenta que quan trobi allò que el motiu podrà treure-s'ho sense problemes, esforçant-se. En els dos casos, especialment el del Juan, es repeteixen constantment els discursos de valoració del treball, productiu i com a esforç, i d'emmirationament amb referents propers que treballen dur, fet que també es reflecteix en les seves expectatives.

“Yo era una vaga y no tenía ganas de hacer nada” (Marta, alumna 2n)

“Si pones de tu parte las cosas te va bien y yo he sido un cabezón y no me han ido bien las cosas” (Juan, alumne 1r)

Entrant però en el relat de les seves experiències escolars es fa palès com freqüentment el seu esforç no s'ha vist recompensat quant a resultats. Els dos han repetit algun curs de l'ESO – el Juan segon i la Marta primer, i li van proposar de repetir quart – i s'han vist ubicats en grups de nivell baix o de reforç, amb alguna forma de diversificació curricular, fet que indica que se'ls ha considerat alumnes amb dificultats d'aprenentatge. A més, cal tenir en compte que alguns grups com ara les aules obertes, a la qual va assistir la Marta, allò que es pot considerar “bons resultats” és força diferent que en els grups ordinaris o directament és una idea que no té sentit pel tipus d'activitat que fan.

“Yo me intentaba esforzar y cómo que mi esfuerzo no tenía recompensa, no sé si me explico. Yo, yo, mira, me echaban del colegio y la última vez que me echaron suspendí tercero y te lo juro que estuve dos semanas estudiando en mi casa todos los controles y las suspendí todas. Digo me he estao yo en mi casa encerrao dos semanas... Digo ya no estudio más en la vida.” (Alumne 1r)

“No hacíamos na. Una vez construimos una maqueta de esas con una casita. Tenemos que estar haciendo clase, ¿qué hacemos haciendo una maqueta? Ya teníamos asumido que éramos tontos” (Alumna 2n)

Així doncs, tal com apunta Bonal (2003), es pot llegir el discurs de l'esforç com a habitus de classe, en la mesura en que la distància respecte a la institució escolar converteix l'esforç pràcticament en l'únic recurs disponible. Quan aquest esforç no es veu recompensat l'alumnat es situa en una posició d'incomprensió dels resultats. Aquí és on s'apunta a que apareix el recurs de la resignificació de l'experiència escolar a través de la mala conducta i el desinterès pels estudis. La presència del discurs de l'esforç es reforça precisament durant el pas per la FPB en la mesura en que l'alumnat es reincorpora a l'ordre escolar i experimenta l'èxit acadèmic, per tant, veu recompensat el seu esforç.

- **Pràctiques a l'aula, capacitat i conducta**

El pas per la FPB té resultats molt positius sobre l'autopercepció de capacitats de l'alumnat i la millora de la conducta. Ara bé, com ja es preveia aquests efectes positius no són tan deguts al fet de tractar-se d'uns estudis de formació professional, encarats a l'adquisició de coneixements i competències per a l'exercici d'una professió concreta, sinó al canvi de les dinàmiques a l'aula, de les metodologies d'aprenentatge i, sobretot, en una major proximitat en les relacions professorat-alumnat.

D'entrada, només començar les entrevistes els dos alumnes van deixar clar que no els agradava la perruqueria i l'estètica, que l'objectiu amb que s'havien matriculat era l'obtenció del graduat de l'ESO, dinàmica que ja es detectava en la recerca sobre els PQPI (Amer, 2012). Si bé és cert que la mostra és petita, les professores van remarcar aquesta tendència en diverses ocasions al llarg de les entrevistes (Entrevistes 2 i 3, Annex 4). Cal tenir també en compte, a més, que al tractar-se d'alumnat que acumula experiències de repeticions i ubicació en grups de nivell baixos o amb algun tipus d'adaptació del currículum, està molt acostumat a rebre els nefastos efectes de les males expectatives del professorat sobre ells i els seus iguals (Pàmies i Castejón, 2015).

Respecte a les dinàmiques de l'aula, els alumnes ressalten sobretot la major capacitat de les professores, especialment en les assignatures de competències, d'atendre els problemes individuals de l'alumnat i de proporcionar-los un suport més individualitzat. Així doncs, es troba en la disminució de la ràtio i la millora de les expectatives docents un element clau per al satisfactori desenvolupament de l'alumnat.

“Y aquí pues la *professora de competències* y venga, que no sé qué, y te lo explica, y te lo vuelve a explicar, y hace parar a todo el mundo y te lo vuelve a explicar, y así. Y la verdad es que yo con *ella* estoy súper cómoda a la hora de hacer los deberes y de hacer todo estoy súper cómoda porque sé que si no lo sé me lo va a explicar y si no lo sé me lo va a volver a explicar.” (Alumna 2n)

“Cuando hay mucha gente tienes que llevar la clase tú, tienes que llevar el ritmo pero si somos pocas las profesoras te ayudan un montón y es más fácil ¿sabes? “¿Puedes venir y ayudare con esto?” Y anda que tardan las profesoras

aquí en ayudarte ¿sabes? No te ponen ningún pero, siempre están ayudando y eso en verdad motiva ¿sabes?" (Alumne 1r)

Així mateix, les professores recorren al que Amer (2012) anomena discurs de l'educació com a relació de tutela, segons el qual aquestes posen en la centralitat del procés d'aprenentatge d'adquisició d'hàbits de convivència, rutines de treball i bona conducta, per sobre de l'aprenentatge de continguts. Per fer això ressalten la importància de reforçar positivament els seus èxits, de motivar-los constantment i de fer un seguiment de prop dels seus problemes, tant acadèmics com personals. Ahora, s'adapta en molts casos el currículum al nivell de cada alumne, no tenen feina a casa, no fan exàmens i tot s'intenta treballar des de metodologies molt més obertes i globalitzades (Annex 4, entrevistes 2 i 3).

Prenen també molta importància en la millora del rendiment els canvis en el tractament de les conductes disruptives. Al llarg dels seus relats les referències a la capacitat acadèmica se solapen i confonen contínuament amb els problemes de conducta, fet que reforça els seus arguments segons els quals el problema era que no volien fer res, especialment en el cas de la Marta. Així doncs, els dos resignifiquen la seva experiència escolar i se'n reapropien a través del mal comportament, de manera que els resultats que obtenen a l'escola sí que són fruit de les seves decisions. Les conseqüències d'aquesta conducta són però el seu constant aïllament de la resta, fet que comporta que se sentin exclosos de l'activitat acadèmica i, per tant, privats de la possibilitat de seguir les classes.

"Pues ale, pues venga, expulsao de clase. Todos los días estaba castigao. Es que cualquier asignatura estaba castigao yo. Yo me pasaba las seis horas de clase en el pasillo sentao así, sin hacer na" (Alumne 1r)

La importància que donen al fet d'estar a classe, sobretot el Juan, és molt il·lustrativa de com es percep com a progressió cap al bon rendiment el fet d'evitar aquesta exclusió del grup.

"Y tuve un problema, si me querían expulsar cinco días ahora. Yo tuve que ir a pedirle perdón a una profe encima ¿sabes? Y como soy yo y pidiendo perdón yo. Pero bueno, que yo se lo dije "te pido perdón" digo "por las formas que te hablé pero no te pido perdón por lo que pasó" y me dice "bueno, rectificar es de sabios" digo "bueno..." me fui y ya está. A mí no me expulsan. Me va a expulsar una profesora que no tengo ni que... Una profesora que no me hace ni clase. Sí, sí, tal cual, una de peluquería ¡Que me expulse una profe que no me hace clase a mí! O sea, me voy a perder yo cinco días de clase por una profe que ni me toca" (Alumne 1r)

A nivell de resultats, ambdós alumnes estan molt satisfets del seu treball i del fruit d'aquest, ja que progressen correctament i aspiren no només a obtenir el títol de tècnic professional bàsic sinó també el GESO, el qual requereix un mínim de 6 de nota en totes les assignatures de competències. A més, els dos consideren que des que estan a la FPB han madurat i ja no tenen problemes de conducta, és a dir, que podem considerar que s'han reincorporat a l'ordre escolar.

- **Experiència de l'èxit i expectatives de futur**

En el transcurs de la FPB l'alumnat troba un espai en el qual se sent més a gust, per tots els elements senyalats anteriorment, fet que facilita un bon desenvolupament en les activitats acadèmiques i l'obtenció de bons resultats.

“Yo creo que también me ha ayudao al estar en diferentes institutos, yo he estao en tres, y también me he dao cuenta que aquí, pos que aquí tengo un sitio de verdad ¿sabes? Que aquí me están ayudando de verdad.” (Alumne 1r)

Si bé és cert que aquesta experiència de l'èxit té efectes molt positius en la percepció de capacitats, la qual cosa també té efectes en la conducta, és cert que no s'ha pogut identificar que això tingui impactes en les expectatives de futur, especialment pel que fa a continuïtat dels estudis. De fet, cap dels dos vol seguir estudiant dins de la formació reglada. La Marta vol ser veterinària o treballar amb animals pel que opta per estudiar en una acadèmia privada, després d'un període en el mercat de treball. El Juan es mostra més reticent a seguir estudiant, considera que en un CFGM s'ha d'estudiar massa, tot i que no descarta fer cursos de professionalització en àmbits concrets. El Juan, a més, fa una aferrissada defensa de l'esforç i el treball en el món productiu com a coses realment útils i per a les quals es considera més apte.

“Yo tengo ganas de trabajar. Pero trabajar... En verdad, mira, yo te voy a ser sincero, yo soy una persona que soy ambicioso con el dinero, entonces me veo trabajando de cualquier cosa pero trabajando, no dejando pasar el trabajo, no, no, currándomelo yo de verdad ¿sabes lo que te...? O sea, y si tengo que trabajar 12 horas, ahora lo digo porque nunca lo he hecho, pero a lo mejor el día de mañana sí tengo que trabajar 12 horas yo creo que me veo capaz.” (Alumne 1r)

Així doncs, es poden apreciar els efectes de l'experiència de l'èxit a nivell immediat en la millora del rendiment, motivació i conducta a la FPB però això no es tradueix en un canvi de les expectatives de continuïtat acadèmica. De fet, això indica que a nivell de vinculació d'ordre instrumental els efectes d'aquests estudis són més que limitats, doncs no aconsegueixen projectar la motivació cap a la continuïtat cap a estudis posteriors. De fet, segons les professores, tan sols unes tres alumnes van promocionar cap a CFGM en finalitzar la primera i única promoció.

- **Expectatives autolimitades**

Tant el Juan com la Marta entenen que existeix una nítida distinció entre estudis acadèmics i professionals – o teòrics i pràctics, com en diuen ells – la qual es basa en la dificultat i la “pesadesa”. Ambdós diuen preferir les classes pràctiques per ser més fàcils i més disteses.

“A ver, sí, siempre es mejor lo práctico porque las clases agobian.” (Alumna 2n)

“Y a mí me gusta más la práctica porque la práctica es más divertido, ya otro ambiente, aunque seamos los mismos hay otro ambiente. No es lo mismo estar ahí estudiado y estar haciendo prácticas con tú música...” (Alumne 1r)

Les expectatives de continuïtat dels estudis, com ja s'ha mostrat, són limitades i en cap cas es plantegen de seguir un itinerari acadèmic. De fet, els dos projecten trajectòries de vida, almenys a curt termini, vinculades a l'obtenció d'un lloc de feina. Així i tot, ni sembla que les seves decisions d'estudis estiguin motivades estratègicament per l'obtenció d'una feina determinada, més enllà de considerar imprescindible el GESO, ni argumenten en favor dels estudis "pràctics" per una vinculació més directa amb el mercat de treball.

Així doncs, es fa palès com efectivament l'alumnat té interioritzada la dicotomia i jerarquia entre estudis, alhora que les seves expectatives de futur estan limitades a aquesta consideració, tot i que a vegades ha resultat una mica difús el fil argumental que lligava les dues qüestions. L'alumnat de FPB prové d'unes experiències escolars d'escassa vinculació amb l'escola. Si bé, és difícil canviar aquesta tendència general, podia esperar-se un augment de la vinculació instrumental, especialment si es té en compte l'abundant presència del discurs de l'esforç, malgrat això, però, no es pot considerar que s'hagin assolit millores en aquest sentit en la mesura que les expectatives de continuïtat segueixen sent molt limitades, almenys en els dos casos estudiats.

## Conclusions

En relació a les hipòtesis formulades inicialment es poden extreure les conclusions exposades a continuació.

En primer lloc, es constata que l'alumnat de FPB assumeix el discurs de l'esforç com a recurs per l'èxit escolar, d'acord amb les seves estratègies de classe, i quan no obté els resultats esperats queda totalment desarmat, recorrent llavors a estratègies de resignificació de l'experiència escolar a través de la ruptura.

En segon lloc, i tal com ja anticipava la recerca en PQPI, són principalment els canvis en les pràctiques acadèmiques a l'aula i la major proximitat amb el professorat el que millora el seu confort dins la institució escolar. Aquestes condicions permeten un millor tractament de les necessitats de cada alumne i per tant un millor rendiment acadèmic i conductual. En aquest sentit cal destacar els efectes de l'experiència de l'èxit dels alumnes i de la confiança que veuen dipositada per part el professorat per obtenir aquestes millores.

En tercer lloc, i en contra dels resultats esperats, s'ha trobat que l'experiència de l'èxit té efectes positius sobre l'autopercepció de capacitat acadèmica però, en canvi, no millora substancialment les expectatives de continuïtat dels estudis de l'alumnat.

En quart i últim lloc, es confirma que l'alumnat presenta discursos de preferència per les activitats pràctiques-professionals i alhora presenta unes expectatives de futur orientades a vies professionals-laborals, sense establir un argumentari causal entre les dues coses. Es pot afirmar que precisament

aquesta omisió denota com la interiorització d'aquesta dicotomia des de la seva posició social i acadèmica pot tenir efectes en la limitació de les expectatives.

Finalment, a nivell de reflexió global afegir que, si bé és cert que a curt termini la FPB millora l'experiència escolar d'aquest alumnat i la seva qualificació – amb importantíssims impactes sobre l'autoestima i l'adquisició d'hàbits de treball – també és cert que ho fa a costa d'una devaluació dels coneixements que limita les seves possibilitats futures, doncs s'adapten el currículum, la metodologia i l'avaluació de les assignatures de competències, fet que facilita l'obtenció del GESO, però aquesta adaptació no es present en les següents etapes educatives. Així doncs, aquest alumnat aconsegueix obtenir el títol de tècnic professional bàsic i en molts casos el graduat de l'ESO però no se sent preparat per afrontar una postobligatòria o, si ho fa, serà assumint que possiblement tindrà moltes dificultats.

“Me planteo estudiar algo que sea práctico para mí, no que sea por estudiar. O por ejemplo a mí la peluquería no me disgusta pero ponerme a hacer un ciclo... En un ciclo tienes que estudiar.” (Alumne 1r)

Cal doncs, reconeixent el valor de la tasca de la FPB, fer una mirada crítica sobre els efectes irresolts d'aquests estudis. Així mateix, és imprescindible identificar el focus del problema en els nivells educatius anteriors i en la falta de recursos i professorat per atendre les necessitats de l'alumnat a temps i sense mesures que el segreguin.

Un treball de fi de grau és la síntesi d'un període formatiu en el qual, sobretot, s'ha insistit en la necessitat de pensar la sociologia des de la crítica i l'autocrítica. Així doncs, no es pot sinó afegir una breu reflexió sobre aquells elements analítics que han presentat més dificultats. Per raons d'espai i de coherència les reflexions metodològiques s'han inclòs en el relat dels casos a l'Annex 6.

D'una banda, l'element conductual inicialment no s'havia considerat molt rellevant en el model d'anàlisi inicial i un cop dins del camp es va fer evident com el relat acadèmic i conductual anaven de la mà. Evidentment després que això es fes evident es va incloure en l'anàlisi però amb tractament teòric menys en profunditat. Això es plasma en el fet que s'ha pogut treballar l'element del càstig i en part de les rutines, però finalment la patologització no s'ha inclòs en els resultats.

D'altra banda, el concepte d'experiència de l'èxit tampoc formava part del model d'anàlisi inicial sinó que es treballava amb el concepte de presències de Bonal (2003). Tot i haver comportat la necessitat de fer certs replantejaments analítics en l'última etapa de la recerca, tenint en compte la forta capacitat explicativa del nou concepte en relació a l'objecte d'estudi aquest exercici ha estat més senzill. La dificultat en aquest cas ha estat, de fet, deguda a la poca bibliografia disponible sobre el tema.

Així doncs, un cop fets explícits els principals problemes analítics de la recerca només queda apuntar que, en cas de poder prosseguir la recerca, seria per aprofundir en el vincle entre resultats acadèmics i conducta, i en la influència de l'experiència de l'èxit sobre aquests factors.

## Bibliografia

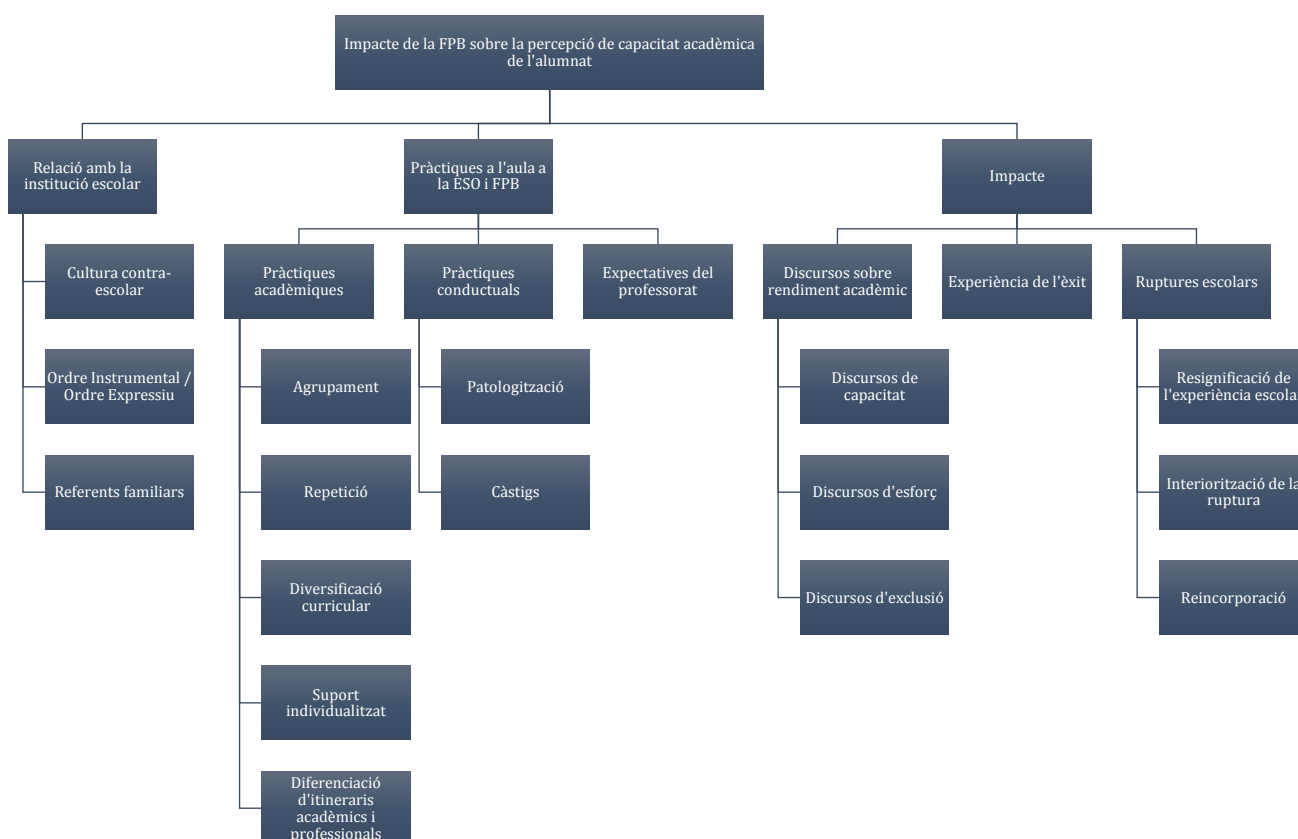
- Amer, J. (2012) Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación profesional inicial. Los discursos y las prácticas del profesorado. *RASE*, 5 (3), 369-379.
- Aramendi, P.; Vega, A.; Santiago, K. (2011) Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 186-209.
- Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bonal, X. (2003) *Apropiacions escolars: Usos i sentits de l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Jaume Bofill.
- Castel, J. L., Valiente, O (2013) El fracàs escolar: un camí llarg i desigual. *Educar*, 49 (2), 227-244.
- Consorci de l'Educació de Barcelona (2011) Guia de Programes de Qualificació Professional Inicial. Recuperat de [http://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/05\\_orientacio/pqpi\\_2011/00\\_guia\\_PQPI\\_revisio\\_web\\_2032011.pdf](http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_orientacio/pqpi_2011/00_guia_PQPI_revisio_web_2032011.pdf)
- Escudero, J. M. (2005) Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (1).
- (2012) Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 371, 22-26.
- Escudero, J. M., Martínez Domínguez, B. (2012) Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, núm extraordinario 2012, 174-193.
- Fernández Liria, C., García, O., Galindo, E. (2017) *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Generalitat de Catalunya (2017) Què estudiar. Programes de Formació i Inserció. Recuperat de <http://queestudiar.gencat.cat/ca/estudis/pfi/info-general/>
- Hernández, F. (2010) Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. A F. Hernández, J. M. Sancho i J. I. Rivas, *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ladson-Billings (1995) But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, 34 (3), 159-165.



- Lahelma, E. (2009) Dichotomized Metaphors and Young People's Educational Routes. *European Educational Research Journal*, 8 (4), 497-507.
- Leite, A. E. (2010) Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida. A F. Hernández, J. M. Sancho i J. I. Rivas, *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pàmies, J., i Castejón, A. (2015) Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE*, 8 (3), 335-348.
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 55 § 20155 (2014)
- Rist, R. G. (1991) Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetatge. *Educación y Sociedad*, 9, 179-191.
- Tarabini, A. (2015) La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE*, 8 (3), 349-360.
- (2017) *L'escola no és per tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Willis, P. (2008) [1978] *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de clase obrera consiguen Trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

# **Annex**

## Annex 1: Model d'anàlisi



A continuació es fa una explicació més detallada dels elements del model d'anàlisi de la recerca. En primer lloc, s'exposen el conjunt de pràctiques dels centres que s'han tingut en compte com factors rellevants en el procés de fracàs escolar. Tot seguit, es detallen les dimensions que s'han utilitzat per estudiar els impactes sobre l'alumnat, on es troba l'objecte d'estudi de la recerca.

- **Pràctiques dels centres**

Per copsar la relació de l'alumnat amb la **institució escolar** s'ha tingut en compte la importància que exerceixen els **referents familiars** a l'hora de construir sentiments positius o negatius vers l'escola i de projectar expectatives, procés en el qual acostuma a tenir més importància la posició dels familiars que els seus discursos sobre l'escola (Bonal, 2003). Així mateix és important tenir present la tipologia elaborada per Bernstein (1988) segons la qual es distingien dues formes de vinculació amb la institució escolar. D'una banda, una vinculació **d'ordre instrumental** basada en la utilitat de l'escola com a instrument de mobilitat social, vinculat doncs a les expectatives de futur i en relació a això a l'elecció de via formativa amb vista a la inserció laboral. D'altra banda, una vinculació **d'ordre expressiu** basada en la identificació amb la institució escolar i els seus principis. Finalment, s'han tingut en compte el que Paul Willis (2008) va anomenar la **cultura contra-escolar**, segons la qual els estudiants de classe treballadora, per la seva distància cultural amb la institució escolar i per efecte dels seus referents més

immediats, tendeixen a rebutjar l'escola com a institució – incloent aquí equip de professorat, normes de conducta i convivència, qüestionant l'estructura dels estudis, etc. – amb conseqüències sobre la dimensió més instrumental dels estudis.

Referent a les **pràctiques a l'aula** s'han distingit tres dimensions a tenir en compte, trobant-se en primer lloc el que s'anomenaran les **pràctiques acadèmiques**, que agrupen quatre pràctiques habituals dels centres. El sistema educatiu català és teòricament comprensiu fins als 16 anys, així i tot, **l'agrupament per nivells** acadèmics de l'alumnat d'un mateix curs és una pràctica habitual als centres de secundària, arribant a produir-se en un de cada tres centres (Aymerich et al. a Tarabini, 2017). Aquesta pràctica consisteix bàsicament en la separació de l'alumnat per nivells per realitzar algunes o totes les matèries, separació que no es troba exempta de biaixos deguts a l'origen social i que produeix efectes molt negatius dins dels grups "baixos" sobre la motivació, rendiment i expectatives dels estudiants (Tarabini, 2017) (Pàmies i Castejón, 2015). Una altra mesura d'atenció a la diversitat que s'ha contemplat són els programes de **diversificació curricular**, els quals consisteixen en la creació de grups específics per alumnat amb dificultats d'aprenentatge amb un currículum i metodologia diferents – fet que moltes vegades implica una rebaixa del nivell – i amb una menor ràtio professorat-alumnat. Si bé aquests programes tenen efectes positius en la millora de la vinculació i dels resultats també tenen efectes perniciosos com la devaluació dels continguts i del títol, així com una absoluta limitació de les possibilitats de continuïtat acadèmica (Tarabini, 2017). S'ha contemplat també l'efecte de la **repetició** de cursos no superats, la qual allarga el pas per l'ESO, el qual ja té prou problemes per retenir l'alumnat fins als 16 anys alhora que reforça l'autopercepció negativa de l'alumnat. Per últim, troba el que s'han anomenat pràctiques de **suport individualitzat**, referents a la capacitat del professorat d'atendre els dubtes o dificultats d'aprenentatge de l'alumnat dins de l'aula ordinària.

En segon lloc, s'han agrupat el que s'anomenarà **pràctiques conductuals**, les quals fan referència als mecanismes explicatius, correctius o punitius de les conductes resistents a l'ordre escolar, com ara càstigs o tractament com a patologia. D'una banda, cal tenir en compte que el control de la conducta mitjançant **càstigs** acostuma a tenir efectes contraris als esperats, ja que reforça la interiorització de la ruptura, cristal·litzant en la cultura contra-escolar (Willis, 2008). D'altra banda, es troba la "**patologització del fracàs i l'abandonament escolar**", és a dir, l'atribució de les causes d'aquests fenòmens a problemes psicològics de les famílies o els alumnes. La patologització és l'expressió extrema de la ideologia del dèficit, ja que implica la completa desresponsabilització del professorat del problema, passant de ser un problema escolar a ser un problema mèdic (Tarabini, 2017.).

Finalment, s'ha considerat l'efecte de les **expectatives docents** sobre les oportunitats d'èxit escolar de l'alumnat partint de l'anomenada "profecia autocomplerta" de Rist. Aquesta proposa que les expectatives que el professorat projecta sobre l'alumnat a partir de prejudicis sobre el seu origen socioeconòmic i

cultural o el seu gènere, entre altres, condicionen els resultats acadèmics d'aquest mateix alumnat (Tarabini, 2015).

- **Impactes sobre l'alumnat**

L'objecte d'estudi de la recerca és l'autopercepció de capacitat acadèmica de l'alumnat de FPB, és a dir, quin impacte produeixen les diferents pràctiques corresponents a la FPB, en relació a les de l'ESO, en les expectatives de rendiment acadèmic. Aquest tipus d'anàlisi presenta una certa complexitat doncs intervenen diversos factors que s'interrelacionen, els quals no podem estudiar de forma aïllada. Per conceptualitzar-ho, però, s'ha dividit en tres elements.

D'una banda, cal considerar com a element clau els processos de ruptura i reincorporació a l'ordre escolar que viu, en moltes ocasions, aquest alumnat. Per fer-ho, s'ha utilitzat el procés d'adopció de la cultura contra-escolar (Willis, 2008) per poder identificar el moment clau de la ruptura dins la trajectòria de l'alumnat. S'entén per **ruptura** l'adopció de pautes de comportament disruptiu o resistent i per tant l'entrada en una espiral de mal comportament, càstigs i estigmatització per part de companys i professorat. Tal com apunta Willis, la resistència a l'ordre escolar és un acte de rebuig a la supressió a la qual es troben en gran mesura abocats dins del sistema educatiu (Willis, 2008) i, per tant, una forma de **resignificació** des del seu món de significats del que representa l'experiència escolar. Aquestes ruptures, a més, acaben sent **interioritzades** per l'alumnat com a part de la seva forma de ser, excusant així la seva responsabilitat alhora que justificant les mesures sancionadores imposades pels centres. S'entén per **reincorporació** a l'ordre escolar quan l'alumne abandona aquests patrons de comportament per acceptar les regles de funcionament de l'institut.

D'altra banda, s'ha considerat fonamental conèixer quin tipus de **discursos** presentava l'alumnat en relació al rendiment acadèmic posant especial atenció als efectes de les diferents formes de pràctiques a l'aula. Així doncs, s'ha elaborat una tipologia pròpia per distingir les tres formes de discurs. En primer lloc, s'han identificat els discursos centrats en **la capacitat acadèmica** com a capacitat natural, els quals vinculen amb les pràctiques d'agrupament per nivells i reforç d'aquesta idea per part del professorat. En segon lloc, es troben els discursos centrats en **l'esforç i l'interès** per la matèria, en els quals l'alumnat es responsabilitza dels seus resultats, ometent el més que possible desajust entre aquest i els resultats. Per últim, s'han considerat els discursos centrats en **els mecanismes d'exclusió** dels propis centres, com ara l'aïllament per grup-classe o per càstigs, que reforcen la idea de forma "física" que l'aula no és el seu lloc.

Finalment, i com a element que posa en relació aquests elements, s'utilitza la idea, poc explorada encara, d'**experiència de l'èxit**, segons la qual el fet que l'alumnat senti que encaixa en un context acadèmic i obtingui bons resultats té efectes sobre la seva **percepció de capacitat acadèmica** i sobre el seu **comportament**, dos elements que, a més, es retroalimenten entre si. Val a dir que perquè aquesta

experiència sigui realment efectiva no es tracta que l'alumnat se senti a gust a l'escola sinó que senti que està obtenint bons resultats gràcies al seu esforç i per elecció seva (Ladson-Billings, 1995).

## Annex 2: Graella d'operativització

Concepte	Dimensió	Indicador
Institució escolar	Referents familiars en relació a l'escola	Referents de trajectòries d'èxit
		Referents de trajectòries de fracàs
	Cultura contra escolar	Discursos oberts de rebuig
		Qüestionament de l'estructura o continguts dels estudis
	Ordre instrumental	Utilitat de l'escola
		Expectatives de futur
		Contradiccions entre expectatives i pràctiques
		Naturalització de la dicotomia manual-acadèmic
Ordre expressiu	Vinculació pròpia amb la escola	
	Vinculació dels companys amb l'escola	
Pràctiques a l'aula de la ESO	Pràctiques acadèmiques	Repetició
		Agrupament per nivells
		Suport individualitzat
		Diversificació curricular
	Actitud del professorat sobre l'alumne	Expectatives positives
		Expectatives negatives
		Indiferència del professorat
	Pràctiques conductuals	Patologització
Càstigs		
Interiorització de rutines		
Pràctiques a l'aula de la FPB	Pràctiques acadèmiques	Repetició
		Diversificació curricular
		Suport individualitzat
	Actitud del professorat sobre l'alumne	Expectatives positives
		Expectatives negatives
		Indiferència del professorat
	Pràctiques conductuals	Patologització
		Càstigs
Interiorització de rutines		
Impacte sobre l'alumnat	Discursos sobre capacitat	Discursos sobre capacitat acadèmica
		Discursos sobre l'esforç o interès?
		Discursos sobre l'exclusió
	Experiència de l'èxit	Efecte sobre la percepció acadèmica
		Efecte sobre la conducta
		Inexperiència de l'èxit
	Processos de ruptura	Resignificació de l'experiència escolar
		Interiorització de la ruptura
Reincorporació a l'ordre escolar		

## Annex 3: Guions de les entrevistes exploratòries

### • Guió 1: Equip directiu

#### GUIÓ ENTREVISTA EQUIP DIRECTIU

Abans de la realització de l'entrevista es mantindrà una petita reunió amb l'entrevistada per tancar detalls pràctics de l'accés a professorat i, sobretot, a alumnat de FPB. Així doncs, aquesta circumstància pot alterar la dinàmica de realització de l'entrevista pel fet d'haver tractat algun tema immediatament abans o bé es pot ometre part de la informació de context.

L'entrevista es dividirà en tres blocs d'acord al model d'anàlisi del TFG: Planificació, Execució i Impacte. El guió serà similar per direcció i professorat però en el primer cas es donarà més centralitat al primer bloc, i en el segon cas al segon bloc.

**Introducció.** *Objectiu: Definir de què es parlarà i ubicar l'entrevistada dins l'estructura del centre, la qual és coneguda prèviament per l'entrevistadora. Provablement es tractarà en el marc de la reunió prèvia.*

- Presentació del Treball de Fi de Grau: Objectius, breu estructura i treball de camp.
- Descripció del perfil de l'entrevistada: Quina feina fa a la direcció? Quina feina feia abans de ser-hi? Quant de temps porta a l'institut? Quant de temps al càrrec?

**Planificació.** *Objectiu: Conèixer com s'està duent a terme el desplegament de la FPB a Catalunya, els criteris de tria de centres pilot, les raons de l'institut per tirar-la endavant i el treball realitzat per fer-ho.*

- Explica'm una mica com l'institut ha acabat tenint aquest curs de FP Bàsica. Us va arribar la proposta o va ser vosaltres qui ho va demanar?
  - Capacitat dels centres de negar-se o apostar per la FPB. Quina capacitat té el Departament de **forçar** el desplegament? Algun **criteri** en concret? Abandonament? Fracàs?
- Quines **raons** us van dur com a centre a apostar per aquest tipus d'estudis?
  - Característiques del centre, de les instal·lacions, de l'alumnat...?
- Com s'ha **adaptat** l'institut a aquests nous estudis?
  - S'ha hagut de muntar algun dispositiu nou? Existeix i quin paper té el **consell orientador**?
  - Quin paper té el **professorat en la decisió** de dirigir a un o altre alumnat a la FPB? Quina **vinculació** s'ha establert entre **la ESO i la FPB**?
  - Quin **professorat** s'hi ha destinat? Era del mateix centre o nou? Quina rebuda ha tingut la FPB al centre? Hi ha hagut **resistències**?
  - S'han hagut d'adaptar les **instal·lacions**? Han augmentat els **recursos** del centre?
- Com s'ha rebut per part **d'altres instituts** de la zona?
  - Possible efecte dòmino? Altres instituts es sumaran o hi ha característiques particulars del centre que el fa especialment òptim?



Estaria bé incloure alguna pregunta més valorativa

**Execució.** *Objectiu: Conèixer com l'institut ha posat en marxa la FPB, quin professorat s'hi ha destinat, quin alumnat cursa FPB, quines dinàmiques de grup es donen i els seus punts forts i febles.*

- Com és un dia qualsevol en una classe de FP Bàsica?
  - Rutines, currículum que es treballa (no el que surt a les guies sinó el que efectivament es treballa), metodologies...
  - Ambient de l'aula. Dinàmica de treball?
- Quin **perfil** d'alumnat curs FP Bàsica?
  - Perfil **sociodemogràfic** (gènere, classe, ètnia)
  - Perfil **acadèmic** (resultats, trajectòria "conflictiva")
  - D'on prové? És derivat pel **mateix centre** o ve d'altres?
- Com creus que és la feina del professorat de FP Bàsica?
- Quin és o són els objectius principals de la FPB?
  - Quins creus que són els **punts forts** i els **punts febles** de la FP Bàsica en relació a aquests?  
(*Evitar l'abandonament, augmentar l'adhesió escolar, correcció conductual...?*)

**Impacte.** *Objectiu: Conèixer els impactes sobre la trajectòria acadèmica de l'alumnat, la predisposició a l'abandonament, l'existència d'expectatives més enllà de la FPB, els resultats acadèmics, etc.*

- S'ha notat impacte en la trajectòria acadèmica de l'alumnat?
  - Quin **abandonament** té la FPB?
  - Quina **repetició** té la FPB?
- Entenc que no tot l'alumnat de FP Bàsica deu respondre igual. Com definiries els **perfils** que **responen millor o pitjor** en relació als objectius dels estudis?
- **En base a què** diries que responen millor?
  - Bons **resultats** acadèmics?
  - Expectatives de **continuitat**? A Grau Mig?
  - Grau **d'inserció laboral**?
- Creus que en general el grau de **satisfacció** de l'alumnat de FP Bàsica és alt? En què et bases per afirmar-ho?

**Tancament.** *Objectiu: Detectar possibles elements no contemplats inicialment.*

- Li veus **futur** a la FP Bàsica?
  - Què li falta o li sobra per funcionar correctament?
  - És una eina útil? Perquè? Valoració.

- Creus que hi ha algun **aspecte rellevant** de la FP Bàsica que no haguem tractat o vols afegir alguna cosa més?

Moltes gràcies per la col·laboració.

- **Guió 2: Professorat**

### GUIÓ ENTREVISTA PROFESSORAT

**Introducció.** *Objectiu: Definir de què es parlarà i ubicar l'entrevistada dins l'estructura del centre, la qual és coneguda prèviament per l'entrevistadora. Provablement es tractarà en el marc de la reunió prèvia.*

- Presentació del Treball de Fi de Grau: Objectius, breu estructura i treball de camp.
- Descripció del perfil de l'entrevistada: Quin és el seu paper en la docència de FP Bàsica? Quant de temps porta a l'institut? Explicació de la trajectòria personal.

**Planificació.** *Objectiu: Conèixer com s'està rebut per part del professorat la decisió de l'institut o el Departament de posar en marxa la FPB.*

- Explica'm una mica com l'institut ha acabat tenint aquest curs de FP Bàsica.
  - Com es va prendre la decisió?
  - Quina rebuda va tenir per part del professorat?
- Quines **raons** creus que van dur al centre a apostar per aquest tipus d'estudis?
  - Característiques del centre, de les instal·lacions, de l'alumnat...?
- Com s'ha **adaptat** l'institut a aquests nous estudis?
  - Quin **professorat** s'hi ha destinat? Era del mateix centre o nou? Quina rebuda ha tingut la FPB al centre? Hi ha hagut **resistències**?
  - S'han hagut d'adaptar les **instal·lacions**? Han augmentat els **recursos** del centre? Creus que el centre està capacitat per acollir la FPB?
  - Altres adaptacions a nivell de centre...
- Com es duu a terme la **orientació** cap a la FP Bàsica?
  - Quin paper té el **professorat** en la decisió de dirigir a un o altre alumnat a la FPB?
  - Quin és el paper del **consell orientador**?
  - Quina es la relació entre la ESO i la FP Bàsica a nivell de redirecció dels alumnes?

**Execució.** *Objectiu: Conèixer la tasca concreta del professorat en el desplegament de la FPB, les dinàmiques de grup de la classe i la percepció del professorat dels seus alumnes i dels propis estudis.*

- Quin procés es va seguir des del professorat per preparar **la programació** de les diverses matèries, mòduls, etc.?
- Com és un **dia qualsevol** en una classe de FP Bàsica?

- Quina és la **dinàmica de grup**?
  - Quina **ràtio** es té?
  - Quan **professorat** imparteix classes?
  - Quin tipus de **metodologies** s'utilitzen?
- Quin **perfil** d'alumnat curs FP Bàsica?
  - Perfil **sociodemogràfic** (gènere, classe, ètnia)
  - Perfil **acadèmic** (resultats, trajectòria "conflictiva")
  - D'on prové? Del **mateix centre** o d'altres?
- Quina **relació hi ha entre els grups de FP Bàsica i la resta**? Hi ha relació?
  - Hi ha més relació amb la ESO o amb els cicles formatius?
  - Quins espais ocupeu dins del centre? On es fan les hores del pati?
- Quina és la **relació** entre els alumnes?
  - Grup **homogeni** i **cohesionat**?
  - Influència d'això en la **dinàmica de treball** i **l'ambient a l'aula**.
- Com definiries la feina del professorat de FP Bàsica?
- Quins creus que són els **punts forts** i els **punts febles** de la FP Bàsica?

**Impacte.** *Objectiu: Conèixer els impactes sobre la trajectòria acadèmica de l'alumnat, la predisposició a l'abandonament, l'existència d'expectatives més enllà de la FPB, els resultats acadèmics, etc.*

- S'ha notat impacte en la trajectòria acadèmica de l'alumnat?
  - Quin **abandonament** té la FPB?
  - Quina **repetició** té la FPB?
- Entenc que no tot l'alumnat de FP Bàsica deu respondre igual. Com definiries els **perfils** que **responen millor o pitjor** en relació als objectius dels estudis?
- **En base a què** diries que responen millor?
  - Bons **resultats** acadèmics?
  - Expectatives de **continuïtat**? A Grau Mig?
  - Grau **d'inserció laboral**?
- Creus que en general el grau de **satisfacció** de l'alumnat de FP Bàsica és alt? En què et bases per afirmar-ho?

**Tancament.** *Objectiu: Detectar possibles elements no contemplats inicialment.*

- Li veus **futur** a la FP Bàsica?
  - Què li falta o li sobra per funcionar correctament?
  - És una eina útil? Perquè? Valoració.

- Creus que hi ha algun **aspecte rellevant** de la FP Bàsica que no haguem tractat o vols afegir alguna cosa més?

Moltes gràcies per la col·laboració.

## Annex 4: Fitxes resum de les entrevistes exploratòries

- **Entrevista 1: Secretària de l'equip directiu i responsable de la FP Bàsica**

### FITXA DE BUIDATGE D'ENTREVISTES – D.G. Secretària

<b>Posició:</b> Membre de l'equip directiu, secretària i responsable de la FPB amb dos anys d'antiguitat. Havia estat professora de Química a Cicles Formatius. Duu 11 anys a l'institut.	<b>Data de realització:</b> 20.02.2018 <b>Durada de l'entrevista:</b> 46 minuts.
<b>Elements destacats de la planificació</b>	
<p>El centre no va demanar fer la FPB sinó que des de serveis territorials es va oferir. El centre va demanar poder escollir el professorat que l'impartiria i, per voluntat d'una professora en concret, es va decidir tirar endavant. El centre és molt gran i ja acull ESO, batxillerats, cicles formatius de grau mig i superior de sis famílies professionals i alguns PFI, així que ja està acostumat a treballar amb perfils d'alumnat i amb tipus d'estudis molt diversos.</p> <p>La secretària es refereix a la FPB com a "bolet" desconnectada de la resta d'estudis, es troba en certa manera al marge del sistema. Els alumnes no consten al SAGA ni al programa específic que utilitzen els PFI. A més, hi ha un cert sentiment d'incertesa ja que al ser una prova pilot mai saben si el curs següent es seguirà impartint.</p> <p>L'accés està força regulat però el Departament dona marge a l'institut per ser flexible a l'hora de decidir l'accés. L'alumnat ha de venir recomanat pel consell orientador del seu centre, ha d'haver estat escolaritzat l'any anterior i tenir entre 15 i 17 anys. També han de passar una entrevista. L'institut ofereix una plaça a cada centre públic de la ciutat per tal que enviïn a algú i se'n queda 5 pel seu propi alumnat de la ESO, al marge del que acudeix a la preinscripció pel seu compte. Cada any la demanda de places a superat l'oferta.</p> <p>De forma anual es realitzen reunions amb el departament i tots els centres de FPB per valorar-ne el funcionament. L'entrevistada remarca com hi ha centres on no acaba de funcionar perquè els propis centres no tenen ganes d'acollir aquests estudis i sobretot aquest alumnat i ho atribueix principalment al professorat. Considera que es clau un professorat amb una forta vocació.</p>	
<b>Elements destacats de l'execució</b>	
<p>No vol parlar de qüestions referents a la dinàmica a l'aula, a la metodologia o a altres afers relacionats amb la tasca del dia a dia, ho deriva a les entrevistes amb professores.</p> <p>Defineix a l'alumnat com a "rebotat", no com a mancat de capacitat acadèmica sinó més aviat amb problemes de desafecció per l'escola. L'alumnat es de perfil social i cultural baix, de "famílies desestructurades", amb "problemes més greus que l'escola". Senyala que en general no tenien bona conducta a l'aula durant la ESO però que tampoc són casos extrems (o no haurien de ser-ho) d'actituds violentes o conductes delictives.</p> <p>Considera que el principal objectiu de la FPB és evitar que aquest alumnat acabi "al carrer" sense fer res i sense cap tipus d'estudis. Destaca per sobre de tot la gran tasca de les docents, que transcendeix la mera docència, com a acompanyants i en subratlla la capacitat de creure en les possibilitats del seu alumnat.</p>	
<b>Elements destacats de l'impacte</b>	
<p>Explica que d'una ràtio d'entre 15 i 17 alumnes és habitual que 2 o 3 repeteixin curs i 2 o 3 més abandonin els estudis. No sap identificar però un perfil concret o algun element comú entre els que finalitzen el programa amb bons resultats i els que no l'acaben o ho fan amb dificultats.</p>	

Desconeix el grau d'inserció laboral de l'alumnat. Senyala que hi ha una quantitat modesta però rellevant d'alumnat que prossegueix els seus estudis cap a grau mig. Donat que el programa té poca trajectòria no es poden observar els efectes més enllà d'aquest nivell.
<b>Idees clau, elements nous, informació destacada</b>
L'entrevista m'ha fet replantejar la meua posició inicial molt crítica amb el programa, fent-me entrar en contradiccions.
L'element fonamental que s'ha destacat al llarg de l'entrevista i al que crec que s'ha de parar més atenció és a les expectatives del professorat i a la seva capacitat de connectar amb les alumnes. Hauré de trobar la manera de fer-ho emergir en les altres entrevistes.
<b>Reflexions sobre l'ambient de l'entrevista i la rebuda de l'entrevistada</b>
L'ambient de l'entrevista ha estat molt còmode. La secretaria tenia moltes ganes de parlar i d'ajudar en tot el possible a la recerca. Penso que d'alguna manera viu amb una certa emoció el meu interès per un alumnat al que en general no es dona molta importància.
De cara a futures entrevistes hauria de procurar assegurar-me que no hi hagi més gent a la sala ja que la gravació pot ser difícil d'escoltar per estar en un despatx petit amb més gent.

- **Entrevista 2: Professora de competències**

**FITXA DE BUIDATGE D'ENTREVISTES – Professora de competències**

<b>Posició:</b> Professora de Competències (assignatures comunes) a la FPB. Duu dos anys a l'institut. Té estudis en Ciències Ambientals i el CAP amb especialitat de Biologia i Geologia. Sempre ha treballat en aquest perfil de cursos, no en ESO o Batxillerat. Després de tres anys d'acabar els estudis va decidir dedicar-se a la docència i fer el CAP. Es va traslladar de València a Terrassa quan se li va concedir la plaça a la FPB.	<b>Data de realització:</b> 23.02.2018
	<b>Durada de l'entrevista:</b> 53 minuts
<b>Elements destacats de la planificació</b>	
S'han hagut d'ometre les primeres preguntes referents a la planificació ja que es va incorporar al centre el segon any que s'impartia la FPB.	
Comenta que en el moment d'orientar l'alumnat de ESO del mateix centre a la FPB els consulten l'opinió, i fins i tot se'ls dóna l'ocasió de provar-ho. Actualment tenen alumnes de la ESO fent les activitats de taller un dia a la setmana per a veure com responen. Les professores d'específiques coneixen l'alumnat dels centre abans que es matriculin, ella no perquè fa les competències. Diu que les orientadores dels altres instituts es posen en contacte amb elles per conèixer millor el programa i decidir a qui "envien".	
<b>Elements destacats de l'execució</b>	
Fa una defensa de la perspectiva constructivista en les metodologies d'aprenentatge i critica els professors que "peguen la xapa". Explica com treballa a partir d'activitats dinàmiques més pràctiques fent que aprenguin sense adonar-se'n, on ells tren els temes i utilitzant les TIC. Considera que per les classes han de tenir molts recursos ja que depèn molt del dia que tinguin s'hi pot treballar millor o pitjor.	
Destaca la constant comunicació que hi ha entre les professores de la FPB, diària i sobre cada un dels alumnes, així com la gran quantitat de tutories grupals i individuals que fan amb els alumnes i el gran contacte que intenten mantenir amb les famílies.	
Defineix el perfil de l'alumnat amb trajectòries acadèmiques molt diverses des dels que duen molts anys sens escolaritzar-se o amb molt d'absentisme, fins als que tenen severes dificultats	

d'aprenentatge, molts d'ells amb diagnòstics d'hiperactivitat i dèficit d'atenció, amb antecedents de repetició en molts casos, etc. Es queixa que són alumnes amb nivells acadèmics molt diferents i d'edats diferents fet que dificulta molt tot el que és aprenentatge de competències.

Considera que la dinàmica del grup és bona i que a mesura que avança el curs aquesta millora. Molts dels alumnes es coneixen prèviament, tot i venir de diferents centres, de compartir espais i de "passar molt de temps al carrer". Destaca com els agrada molt treballar en grup i ajudar-se entre ells i creu que és degut al fet que mai s'havien trobat poden ser ells qui ensenyi a un company. També senyala la inexistència de competitivitat entre ells per aquesta mateixa raó. Creu que el fet que es duguin bé entre ells i que hi hagi una bona dinàmica és una part més de l'adquisició d'hàbits de treball en que es centren a primer juntament amb la puntualitat, el respecte i demés, elements amb els que diu que han de ser molt flexibles. En quant a socialització diu que són alumnes que es van amb tothom, de la ESO i de cicles formatius, i que aquest aspecte en cap cas els preocupa.

Senyala com a punt feble de la FPB la heterogeneïtat de nivells acadèmics i la falta de recursos metodològics i de suport per fer-hi front, assessorament psicopedagògic, etc. Creu que des del disseny de les polítiques falta baixar a una classe i veure com funciona de debò. Tot i així creu que és un bon programa perquè es troba entre mig de la ESO i dels programes de segona oportunitat.

**Elements destacats de l'impacte**

Corroborar la dinàmica de repetició i abandonament senyalat en l'altra entrevista. Creu que en molts casos les famílies es veuen desbordades i no poden aconseguir que vagin a classe o que ho facin amb regularitat. De 15 n'hi ha uns 10 que més o menys segueixen el curs.

Creu que dins de les dificultats el programa funciona perquè aconseguen que vinguin a classe, que els agradi anar-hi encara que després no tinguin ganes de treballar però almenys se sentin còmodes dins d'una aula, cosa que creu bàsica per després poder treballar. Diu que l'any anterior van graduar 9 de la ESO, i altres que van obtenir el títol d'auxiliar sense el graduat però també van finalitzar el programa. Creu que ells volen seguir estudiant i els motiven a fer-ho però en molts casos no es veuen capaços o no saben ben bé com arribar-hi.

Creu que és un programa molt bo perquè és una oportunitat més abans de sortir del sistema ordinari i que els alumnes estan satisfets perquè aconseguen entendre continguts i els torna a agradar l'escola o com a mínim tot i no agradar-los han trobat un cert espai de confort.

**Idees clau, elements nous, informació destacada**

Defineix la seva tasca com a "treball social".

El tema de la relació amb la ESO és força particular. La FPB té el seu propi títol d'auxiliar, pel qual s'han d'aprovar totes les matèries, però si obtenen més d'un 6 a les competències obtenen també el títol de la ESO, amb el qual poden accedir als estudis corresponents igual que si s'haguessin graduat per la via ordinària.

**Reflexions sobre l'ambient de l'entrevista i la rebuda de l'entrevistada**

L'ambient ha estat molt còmode i distès, l'entrevistada tenia moltes ganes de parlar i ho ha fet seguint l'esquema marcat i de forma molt estructurada. S'ha pogut obtenir poca informació sobre la planificació ja que ella es va incorporar un cop el programa ja s'havia iniciat, en el seu segon curs.

• **Entrevista 3: Professora de específiques i tutora de segon**

**FITXA DE BUIDATGE D'ENTREVISTES –Professora d'assignatures específiques**

<b>Posició:</b> Professora d'assignatures específiques i tutora de segon de FPB. Duu 8 anys a l'institut impartint PQPI, PFI i demés. Impulsora de la FPB.	<b>Data de realització:</b> 23.02.2018
	<b>Durada de l'entrevista:</b> 39 minuts

<p>Era perruquera i la Generalitat Valenciana li va proposar de participar d'un programa de garantia juvenil. Des de llavors ha estat treballant en el mateix àmbit. Es va traslladar a Catalunya quan li van donar plaça en un PFI.</p>	
<p><b>Elements destacats de la planificació</b></p>	
<p>Considera fonamental que hi hagi el professorat adequat per a aquests estudis, un professorat que cregui en ells. El cas català és força particular perquè els centres tenen molt marge per escollir el professorat de la FPB. Creu que el centre té una trajectòria molt bona en programes per “nens especials”, en especial fa referència al PFI.</p> <p>Diu que el primer any es basa en l'adquisició d'hàbits acadèmics i en que recuperin una certa adhesió amb l'escola. Es passen la Competències Bàsiques de 4t de la ESO al segon curs de la FPB.</p> <p>Critica altres centres que recomanen alumnat per la FPB que no creu que sigui l'adequat per no presentar cap tipus d'interès en el tema, amb molt d'absentisme o que no s'adequa a les característiques del programa. Tot i així diu que hi ha molt d'interès dels altres centres en aquests estudis per part dels centres i molta demanda dels alumnes. Diu que s'estan plantejant unes jornades per deixar als alumnes provar i les professors també tenir una certa informació per seleccionar l'alumnat que entra al programa.</p> <p>Senyala que molts alumnes no cursen la FPB per interès per l'especialitat sinó com a forma de treure's la ESO. Treball molt transversal dels continguts de competències vinculats a l'especialitat.</p>	
<p><b>Elements destacats de l'execució</b></p>	
<p>Es programa en base als currículums de la FPB de la LOMCE, tot i que destaca que no treballen en aquest marc normatiu. Destaca la necessitat d'estructurar molt la feina per tal que l'alumnat tingui clar en tot moment que estan fent i perquè és important o com és aplicable a la pràctica. Cada sessió s'avalua amb una part pràctica i una teòrica. L'avaluació és per RA i UF, per hores. Tot el treball és fonamentalment pràctic.</p> <p>Senyala que hi ha relació entre l'alumnat de FPB i el de la ESO en entrades, sortides i hores del pati ja que comparteixen espais comuns. Explica com a principis de primer és difícil cohesionar al grup perquè hi ha més d'una figura que intenta liderar-lo i que a mesura que avança això es va fent menys intens i millora la dinàmica general.</p>	
<p><b>Elements destacats de l'impacte</b></p>	
<p>L'abandonament és poc freqüent tenint en compte la trajectòria de l'alumnat, però sí que han tingut alguns casos. Explica el cas concret d'una noia que es va quedar embarassada i ho va deixar però que diu que després voldrà tornar. La repetició es dona en uns pocs casos però l'entrevistada considera que en molts casos s'utilitza erròniament per pressió dels pares i que el problema és de fons i no es resoldrà amb més anys al centre. Planteja que aquest alumnat hauria de fer PFI o un curs ocupacional o alguna cosa per l'estil. En quant a l'absentisme senyala que n'hi ha força i és una de les raons de discòrdia amb la resta d'instituts ja que considera que si l'alumne és absentista és quelcom que l'institut d'origen ja sabia i que per tant no se l'hauria d'haver dirigit a la FPB.</p> <p>La FPB no té una gran inserció laboral perquè el nivell de qualificació és molt baix però considera que els serveix per adquirir uns hàbits que els permetin reballar, encara que no en l'àmbit de l'estètica. També s'ha donat el cas d'algunes alumnes que han continuat estudiant Grau Mig al mateix centre amb resultats prou bons. Considera que no hi ha un perfil clar dels que graduen, dels que abandonen o dels que segueixen estudiant, creu que entren en joc múltiples factors de la seva vida al marge de l'escola.</p> <p>Valora molt positivament el grau de satisfacció de l'alumnat i ho vincula al fet que se'ls fa sentir protagonistes, que se'ls motiva i se'ls fa veure com valen i poden fer el que es proposin. Creu que són</p>	



alumnes que sempre s'han trobat amb mancances per seguir els estudis i als que s'ha ignorat i que és l'atenció els que els ha provocat un canvi.

Tot i les mancances que li troba, sobretot en la selecció de l'alumnat.

**Idees clau, elements nous, informació destacada**

Ús recurrent d'expressions com "ajudar-los" o "salvar-los" que m'ha sobtat. Diu que va fer una promesa al principi de primer de fer tot el que pogués per ells i que ho compleix.

Entre la seva tasca per intentar que aquest alumnat segueixi el curs destaca la necessitat de la complicitat de la família, amb qui es manté una relació constant via trucades i entrevistes. Considera clau el fet que sigui el mestre qui decideix si vol impartir aquests estudis.

**Reflexions sobre l'ambient de l'entrevista i la rebuda de l'entrevistada**

Com a professional és una persona que destaca pel seu entusiasme i a qui la resta de l'equip considera un pilar clau, ara bé, com a entrevistada és tot un caos. Molta dificultat per fer-li comprendre el sentit de les preguntes i, sobretot, per intentar seguir l'estructura del guió. Constantment ha estat tornant un mateix discurs sobre la necessitat del seu alumnes de que creguin en ells i amb molta tendència a justificar la importància de la tasca que fan.

## Annex 5: Guió de les entrevistes biogràfiques

### GUIÓ ENTREVISTES BIOGRÀFIQUES

Aquesta entrevista es realitza en el marc d'un treball de fi de grau de Sociologia sobre trajectòries acadèmiques d'alumnes de FPB.

Hem fet algunes entrevistes a professors equip directiu i ara entrevistarem a dues alumnes, una de primer i l'altra de segon.

Es tracta d'un tipus d'entrevista sense massa preguntes, més aviat vull que m'expliquis la teva vida, tot allò que consideris rellevant i com a molt et demanaré algun aclariment o si no m'has parlat d'alguna cosa.

Necessito gravar l'entrevista per poder-la analitzar. Tot i així la recerca és anònima i no sortirà el teu nom, ni el del centre, ni tan sols el de la ciutat, per tant pots parlar amb llibertat.

#### Context personal

Abans de començar amb el tema central, és a dir la trajectòria escolar, m'agradaria que m'expliquessis una mica **qui ets tu**, que em parlis de tu mateixa, d'on has **nascut**, la teva **família**, on vius, els teus **amics**, etc.

Ítems importants: Context familiar, grup d'iguals i definició de si mateixa.

#### Passat

Molt bé, ara que se una mica més de tu m'agradaria que m'expliquis **com ha sigut el teu pas per l'escola** amb tant de **detall** com puguis i creguis oportú, des **d'infantil o primària** els diferents cursos de la **ESO**. Vull que em parlis de si **t'agradava l'escola**, si tenies bona relació amb **professors i professores**, si tenies molts **amics** i com eren, si t'agradava **aprendre**, si trobaves **útil** el que t'explicaven a classe, una mica tot, val? M'interessa especialment que em parlis de tu, de com et senties en cada moment i de quins factors et van fer canviar.

Ítems importants: Diferents etapes, professorat, companys de classe, continguts, metodologia i pràctiques a l'aula, utilitat dels estudis, vinculació amb la institució escolar, capacitat acadèmica i existència de moments de ruptura.

#### Present

\*En cas que no s'hagi abordat, preguntar per la situació actual.

Explica'm com va ser la teva **última etapa** a la ESO, la **incorporació** a la FPB i el **pas** per aquests estudis.

Ítems importants: Satisfacció, relació amb el professorat, relació amb els companys de classe, utilitat dels estudis, vinculació amb l'escola, comparació ESO-FPB, importància de la dimensió professional, importància de la dimensió competencial.

#### Futur

I quan acabis la FPB has pensat què vols fer? Expectatives acadèmiques? Expectatives professionals? On et veus d'aquí a deu anys?

Ítems importants: Expectatives, canvi en la relació amb la institució acadèmica, percepció de capacitats.

**Tancament**

Vols afegir alguna cosa més?

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

## Annex 6: Relat dels casos i reflexions metodològiques

A continuació es fa una breu descripció del perfil i trajectòria acadèmica dels alumnes que conformen la mostra, així com de les seves opinions sobre l'institut, la imatge que tenen de si mateixos o les seves expectatives de futur.

- **El Juan<sup>1</sup>**

El Juan és un alumne de primer curs de FP Bàsica. Abans d'acabar en aquest institut el Juan va cursar primer i segon a l'institut públic d'un poble veí de perfil social elevat. Després, es va canviar a un altre institut públic de la ciutat veïna, on viu amb la seva mare, en el qual va repetir segon en un grup de reforç i va cursar tercer al grup "C". Després de no passar de curs i tenint ja els 16 anys el Juan va decidir cursar la FPB per obtenir el graduat de l'ESO.

Els seus pares estan separats i té molt poca relació amb el seu pare. Viu amb la seva mare i la seva parella, el qual és pare d'un antic company i amic seu de l'institut. Té un germà gran que es va treure el graduat a l'escola d'adults i a qui considera que no té objectius a la vida. Fa també abundants referències als seus tiets, un dels quals aturat, del que en parla de forma despectiva, i dos més a qui admira per les seves professions de mossos d'esquadra i bomber.

"Y luego veo a mi tío con los pájaros por la calle, con los pajarillos to'l día y digo "madre mía, está perdío, ¿este qué va hacer en la vida con cuarenta y dos años viendo con su madre?". Yo prefiero trabajar como mi tío policía que no estar en la calle to'l día. Mi tío parece que tenga 18 años o menos, parece que tenga mi edad."

El relat de la seva trajectòria acadèmica se centra sobretot en elements de conducta disruptiva més que no pas en problemes de rendiment acadèmic. D'entrada no identifica cap moment de ruptura en concret sinó que considera que ja a primària tenia mal comportament, cosa que es va accentuar en arribar a l'institut i començar-se a ajuntar amb alumnes més grans. El nivell d'interiorització de la ruptura, és a dir, d'assumpció de la mala conducta com a part de la pròpia forma de ser i de les conseqüències d'aquesta com a decisions pròpies és també molt significatiu.

"he estao en tres institutos porque me han echao de dos por ser malo"

"Yo creo que me hubiera ido bien el Main ¿tú sabes lo que es el Main? El Main, un colegio que va gente problemática"

Els problemes conductuals del Juan l'han portat a viure el pas per l'ESO com una successió de càstigs i sancions, els quals l'excloïen de la dinàmica de l'aula i augmentaven la seva desvinculació o rebuig envers la institució escolar.

---

<sup>1</sup> Tots els noms han estat substituïts a fi de garantir la confidencialitat dels entrevistats i de les persones a qui fan referència.

“Yo hacia escacs, asignatura de escacs, ajedrez, ya ves tu qué hago yo en ajedrez. Pues ale, pues venga, expulsao de clase. Todos los días estaba castigao. Es que cualquier asignatura estaba castigao yo. Yo me pasaba las seis horas de clase en el pasillo sentao así, sin hacer na, y así me fueron las cosas...”

Alhora, la resposta dels centres, en especial del primer institut on va estudiar, va ser la patologització de la seva conducta, arribant a demanar que es mediqués per estar tranquil o que visités un psicòleg, fet davant del qual el Juan es resistia i augmentava el seu rebuig a l'escola.

“Hombre, si a mí en la ESO ¿sabes que me decían? Que me tomara la pastilla pa estar tranquilo ¿cómo me puede decir eso un profesor? Y llamar a mí madre y decirle que se tome la pastilla ya o le echamos ¿eso qué ejemplo me estás dando entonces? ¿Qué intentas diciéndome eso?”

“Del cole me mandaron al psicólogo, imagínate los del cole, eh. Tenía que ir al médico, al CAP, al psicólogo y el psicólogo me miraba así, no sé si fui, no sé, iría dos veces o tres. Me dijo “escucha, no vuelvas más” es que me dijo así, no vuelvas más, me dice “tú...” el psicólogo, eh, me dice “no vuelvas más que tú no tienes terapia ni tienes na” [...] Ahí fue ya como que me he salío con la mía ¿sabes?”

En el seu propi relat apareix ben poc cap valoració del contingut dels estudis ni de la relació amb els companys o el professorat. No és fins que no es comencen a fer preguntes concretes que aquests elements no van apareixent. Té una opinió molt negativa del professorat de l'ESO doncs considera que no es preocupa per l'alumnat ni aconsegueix motivar-lo, alhora que percep algunes de les seves actuacions com intrusions en la seva vida privada. Tot i fer afirmacions força destructives en general, apareixen moltes contradiccions en el seu relat, ja que parla de forma prou positiva del segon institut on va estudiar i considera que el seu fracàs allà va ser degut a la seva falta de voluntat de treball. De fet, té una consideració força positiva de les seves capacitats i justifica els seus mals resultats per una manca d'esforç i interès pels estudis, malgrat que en algun moment admet que les vegades que s'ha esforçat aquest esforç no s'ha vist recompensat. No fa pràcticament esment a companys de classe o qualsevol forma de resistència de grup.

El Juan té clar que no vol seguir estudiant a la postobligatòria sinó que vol treballar molt, i molt dur si cal, i, en tot cas, fer formacions puntuals de coses molt pràctiques. També diu que vol ser “jefe” d'alguna cosa, guanyar força diners i poder-se emancipar i mantenir una família.

- **La Marta**

La Marta és alumna de segon de FP Bàsica. Va estudiar en un institut concertat confessional d'un barri perifèric de la ciutat, on va repetir 1r de l'ESO i la van anar passant de grup de nivell cada any – A, B, C i aula oberta –. Per cursar el 4t curs es va canviar a un institut públic més proper a la seva nova residència, on la van ubicar al grup B. Al no passar de curs li van proposar de repetir i ella va decidir no seguir. Davant la negativa de la filla de seguir estudiant l'ESO, la seva mare va trobar informació sobre la FPB i la va fer apuntar per tal que ella obtingués el graduat.

Actualment els pares de la Marta s'estan separant de bastant males maneres després de molts anys de discussions i baralles a casa. El seu germà petit viu amb la mare i ella amb el pare a casa de l'àvia. Apareixen menys referències familiars més enllà del fet que cap dels progenitors té estudis i que el germà sembla que també té dificultats acadèmiques.

En el cas de la Marta el nivell d'interiorització de la ruptura és també molt elevat però no es reflecteix tant en un relat sobre la seva mala conducta sinó sobre factors externs a l'institut que l'afectaven a nivell emocional. El resultat, dins l'aula, era també de mala conducta i càstigs però l'explicació la troba fora, fet que dificulta poder parlar, en un inici, de l'activitat acadèmica en si.

“Sobretudo en la ESO mi carácter empezó a ser como muy bomba”

“Me frustraba, me agobiaba y mi manera de expresarlo era explotando. Explotando de liarla, de coger, pegar un portazo, irme a la calle, los profes detrás de mí [...] Pero me daba igual en verdad, no sé”

Durant el transcurs de l'entrevista, la Marta fa molt més d'èmfasi en la dimensió estrictament acadèmica del pas per l'institut, del qual en critica molt durament elements com l'agrupament per nivells, l'actitud del professorat envers els grups baixos de nivell o la falta de continguts curriculars de l'aula oberta. Així i tot, assumeix la responsabilitat dels seus als resultats a causa d'una falta d'esforç o interès. Com es veurà més endavant, el cas de la Marta és paradigmàtic de com l'experiència de l'èxit fruit del canvi de la dinàmica de l'aula pot corregir a l'alça l'autopercepció de capacitat acadèmica.

“Y sí que es verdad que no me parece nada bien poner A, B, C y aula oberta, porque no, porque lo que tú... “ah, yo estoy en la clase de los tontos, ah, y tú vas a la clase de los listos” pues no ¿Por qué? ¿Qué pasa, que porque a mí me cueste más no voy a llegar dónde tu llegues?”

“Han llegao a decirnos “¡Gilipollas! Que no sé qué... ¡Ya me toca clase con los gilipollas estos!”. Yo llegué a decirle, me levanté y le dije “Oye, si no quieres hacer clase con los gilipollas estos nadie te manda a que vengas, te puedes quedar en tu casa””

El relat de la Marta o és tant de rebuig a la institució escolar com de rebuig a l'actitud del professorat o a certes pràctiques dels centres. Respecte a la relació amb els companys de classe durant l'ESO va tenir alguns problemes amb companys però és a la FPB on han aparegut conflictes més greus, els quals atribueix a la falta de maduresa de les seves companyes i a la complexitat del grup en general.

La Marta de gran vol ser veterinària però sap que s'ha d'estudiar molt per arribar-hi, per aquesta raó s'ha plantejat estudiant etologia o auxiliar de clínica veterinària en alguna acadèmica privada. Com que són uns estudis molt cars primer haurà de treballar i estalviar per pagar-s'ho.

- **Reflexions metodològiques**

Una de les principals motivacions per a la realització d'aquesta recerca era precisament la realització d'entrevistes biogràfiques, tècnica que no s'utilitza al llarg del grau. Aquesta tècnica implica que

l'entrevistadora no té un guió de preguntes sinó que és l'entrevistat qui relata la seva vida, decidint així a quins moments vitals o elements concrets dóna més importància. Així mateix, aquesta tècnica permet identificar des dels significats del o la protagonista els moments de ruptura o canvi en la seva vida. Si s'ha decidit incloure aquest apartat de reflexions és precisament per les dificultats sorgides entorn a les qüestions senyalades.

El principal problema va ser que en cap dels dos casos els alumnes van ser capaços d'articular un relat lineal de les seves vides, especialment en el cas de la Marta qui afirma no conservar pràcticament records d'abans dels 14 anys, fet pel qual ha visitat al psicòleg. En la primera entrevista realitzada, al Juan, es van detectar dificultats per identificar les diferents etapes formatives, raó per la qual en la segona es va mostrar un cronograma de les etapes per facilitar el relat, el qual va ser de poca ajuda degut a l'exposat anteriorment. Així mateix, en el relat autònom de les seves vides el nivell de profunditat en l'explicació era molt superficial i carregat d'omissions. En el cas del Juan es limitava a repetir que havia tingut molts problemes sense especificar amb qui ni les causes d'aquests problemes. Tampoc apareixien referències als companys de classe, a les matèries, a l'activitat concreta del professorat, es limitava a descriure el seu pas per diferents centres i a valorar si li havia anat bé o no sense entrar en detalls. En el cas de la Marta, el relat, si bé limitat en el temps era més complet però es centrava sobretot en elements perifèrics a l'experiència escolar com la primera menstruació o una relació força tòxica, sense tampoc massa referències concretes a elements o agents pròpiament escolars. De nou, la descripció es limitava a un mer seguiment descriptiu dels instituts per on havia passat i la valoració de les diferents experiències. Un altre element destacat és la tendència que tenien a parlar del present, tendència que exigia un esforç constant de retorn a etapes anteriors per part de l'entrevistadora.

Tot aquest seguit d'entrebancs, més enllà que exigissin de major guiatge de l'entrevista, són indicatius de les dificultats d'aquest alumnat de dur a terme exercicis d'autoreflexió, d'articular un discurs lineal coherent i de donar suficient importància a la seva vida per a relatar-la. En el cas concret de la tendència a parlar del present pot ser conseqüència de la voluntat de donar més importància al relat d'un present d'èxits i confort que a un passat recent al qual clarament rebutgen.

D'altra banda, afegir que les entrevistes es van realitzar a l'institut, en unes sales petites destinades a l'atenció individualitzada les quals els eren familiars per haver-hi realitzat tutories i altres sessions per l'estil. Tenint en compte això, que qui va fer de pont amb els alumnes van ser les professores i la desconfiança d'aquest alumnat respecte a qualsevol estrany provinent de l'entorn escolar, abans de les entrevistes es va dedicar àmplia estona a realitzar un acostament amb aquest alumnat per reduir la violència simbòlica del moment. Així doncs, per guanyar una certa confiança es va explicar àmpliament la recerca, què és la sociologia i es van buscar estratègies d'identificació aprofitant l'edat i relació amb el centre de l'entrevistadora. Es valora doncs molt positivament aquest exercici que probablement va afavorir en part a la fluïdesa de les entrevistes.